



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Facultad de Psicología
Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva
y de la Educación

El desarrollo de las competencias narrativas:

Forma, cohesión y equilibrio de contenido a través del
Test Proyectivo de la Familia de los Osos

*“The development of narrative competence:
Form, cohesion and content balance using the Bears Family Projective Test”*

Giuseppe Iandolo

Directores:

Prof. Cristina del Barrio Martínez

Prof. José Luis Linaza Iglesias

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS NARRATIVAS:

FORMA, COHESIÓN Y EQUILIBRIO
DE CONTENIDO A TRAVÉS DEL
TEST PROYECTIVO DE LA FAMILIA DE LOS OSOS

Giuseppe Iandolo

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS NARRATIVAS:

FORMA, COHESIÓN Y EQUILIBRIO
DE CONTENIDO A TRAVÉS DEL
TEST PROYECTIVO DE LA FAMILIA DE LOS OSOS

MADRID 2011

© Giuseppe Iandolo, 2011.

© Sepsim Madrid, 2011.

www.sepsimadrid.es

PRIMERA EDICIÓN, 2011

Presentación

“El hombre no se limita a ver; piensa y quiere conocer la significación de los fenómenos cuya existencia le ha revelado la observación. Para ello razona, compara los hechos, los interroga y, por las respuestas que obtiene, comprueba los unos con los otros.”

Claude Bernard (1859)¹

Recuerdo cuando por primera vez me acerqué al tema del desarrollo de las competencias narrativas infantiles. Corría el año 2001, frecuentaba el tercer año de Psicología en la Segunda Universidad de Nápoles (Italia) y me empezaba a centrar en la tesis de fin de carrera para el quinto y último año. Fueron tres las asignaturas que habían llamado particularmente mi atención durante mis estudios: Neuropsicología clínica, Psicología Dinámica y Técnicas de Observación de la Conducta Infantil. Tenía claro que mi interés principal se centraba en el desarrollo psicológico infantil y, al mismo tiempo, estaba convencido de que, para entender el funcionamiento mental y relacional del adulto, era necesario conocer cómo habían evolucionado sus competencias y sus experiencias en la infancia. Me incliné entonces por el estudio de la Psicología Clínica y del Desarrollo.

Esto conllevaba dedicarme a la investigación, a la práctica clínico-educativa y a la formación continua. Pero faltaba un tema, un argumento, una herramienta principal que un día utilizaría en mi trabajo. Entonces pensé que lo que caracterizaba a todas las interacciones humanas era el narrar, el contarse y expresarse (verbalmente o a través de la conducta). Concluí entonces que la narración y la observación de la conducta tendrían que constituir mi heurístico principal.

El año anterior (en el 2000) había asistido a dos cursos universitarios con la Profesora Paola Venuti que, en colaboración con el Doctor Marc H. Bornstein (del *National Institute for Child Health and Human Development NICHD* - Bethesda, EE.UU.) estaba trabajando en un nuevo método para el estudio de las narraciones infantiles. Paola Venuti y sus colaboradores habían traducido al italiano la primera versión del manual americano “*The Bears Family. Cognitive Coding Handbook*” (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1995), entonces empezaron a definir nuevas variables de

¹ Bernard, C. (1859). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Trad. cast. de J. Pi-Sunyer. *Introducción al estudio de la medicina experimental* (p. 25). Barcelona: Fontanella, 1976.

análisis y habría mucho trabajo por hacer. Se tenían que definir las variables de análisis, estudiar muestras de distintas edades y lugares, detectar excepciones y variaciones de codificación y desarrollar las normas de referencia del método.

Así que en el 2003 me licencié en Psicología en la Universidad de Nápoles, defendiendo una tesis cuyo título era: “Preadolescentes en los tests del Dibujo de la Familia y de la Familia de los Osos”. Ese mismo año me trasladé al norte de Italia para continuar mi formación de posgrado en la Universidad de Trento, en el Laboratorio de Observación y Diagnóstico Funcional, siguiendo a la Profesora Venuti, nueva responsable de dicho Laboratorio.

Mientras tanto (en el 2004) gané el acceso a la Escuela de Especialización en Psicología Clínica de la Universidad de Padua (Italia), dedicándome tanto a la investigación como a la práctica clínica y educativa con niños y adultos. Entre 2004 y 2008 (año en el que me especialicé) mi actividad investigadora tuvo tres temas principales: 1) el desarrollo narrativo infantil y el método de la Familia de los Osos; 2) diagnóstico e intervención en los Trastornos del Espectro Autista; 3) gestión de los recursos humanos y “*empowerment*” de los trabajadores con más de 45 años. El tema de estudio sobre el desarrollo de las competencias narrativas infantiles estaba motivado sólo por la pasión y el interés personal, sin ninguna financiación externa. Respecto al segundo tema de investigación, la Escuela de Especialización requería la defensa de una tesis final en el cuarto año y esto me empujó a profundizar en los Trastornos del Espectro Autista que veía con frecuencia en el Laboratorio de la Universidad de Trento. Por fin, el tercer tema de investigación (sobre la gestión de los recursos humanos y “*empowerment*” de trabajadores adultos) fue motivado por la necesidad de financiación, cuando tuve la oportunidad de participar en un proyecto europeo y en uno local sobre el tema.

Paralelamente a la actividad de investigación, tuve también la posibilidad de dedicarme a la actividad práctica del psicólogo, centrándome en el diagnóstico clínico con el uso de pruebas psicológicas, en la realización de entrevistas a padres y pacientes adultos y adolescentes. También tuve la posibilidad de llevar a cabo muchas horas de intervención con niños y adultos con trastornos cognitivos, relacionales y emocionales. Además pude asistir y diseñar proyectos de intervención psicoeducativa, conducir y supervisar grupos de educadores, psicólogos y padres.

Durante todos estos años, en las diferentes situaciones personales, clínicas y de investigación en las que me iba encontrando, observaba siempre un hecho: la narración

de un acontecimiento, de un pensamiento o de unas acciones gira siempre en torno a un problema, a un argumento, a un tema que conlleva en sí la necesidad de una solución, de una estructura secuencial y explicativa. Además, de forma parecida, esto se verifica también en el juego de los niños pequeños, en las acciones y en la comunicación no verbal de niños con algún tipo de trastorno o dificultad.

A finales de 2008, por razones personales me trasladé a vivir a Madrid y decidí a cursar el programa de doctorado “Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación” de la Universidad Autónoma de Madrid. Quería concluir y profundizar mi investigación sobre el desarrollo de las competencias narrativas infantiles. Aquí conocí a la Profesora Cristina del Barrio (que trabajaba sobre el tema de las relaciones de cooperación y conflictividad entre iguales) y al Profesor José Luis Linaza (que trabajaba sobre el tema del juego y de la narración en distintas culturas). Ambos me dieron la posibilidad de ampliar y profundizar tanto en el tema de la narración en las interacciones entre iguales, como en las diferencias entre narraciones de niños españoles e italianos. A partir de entonces pude centrarme exclusivamente sobre el tema del desarrollo de las competencias narrativas infantiles, ahora desde una perspectiva diferente y más amplia. Buscaba respuestas a diferentes preguntas, perfeccionando el Test Proyectivo de la Familia de los Osos y aplicando su metodología a diferentes contextos de desarrollo.

Las preguntas que constituyeron el germen de trabajo que aquí se presenta, maduras a lo largo de los años, fueron: ¿Qué es la narración y qué función tiene a lo largo de la infancia? ¿Cómo se pueden medir las competencias narrativas infantiles a partir de un cuento sobre la familia, en una situación estándar, dejando espacio a la respuesta creativa del niño? ¿Cómo evoluciona típicamente una historia, desde el punto de vista formal, entre los tres y los once años de edad? ¿Y sus contenidos, cómo se desarrollan, qué características evolucionan y cuáles quedan iguales? ¿Hay diferencias entre las narraciones de los niños italianos y españoles? ¿Es lo mismo crear una historia individualmente que pensarla cooperativamente en grupo y contarla a la propia clase? ¿Qué relación hay entre personalidad, emociones y narración? ¿Hay diferencias entre los cuentos de niños con dificultades emocionales y niños sin dificultades?

A través de cinco estudios de investigación sobre el desarrollo narrativo, con diferentes muestras de niños entre los tres y los once años, se intentará responder a estas preguntas, subrayando el rol central del procesamiento cognitivo y emocional del niño.

En el primer capítulo se presentará una definición inicial de narración, de su relación con el lenguaje y con el desarrollo representacional infantil, desde los diferentes enfoques que se han utilizado para su estudio.

En el segundo capítulo se procederá a describir el concepto de personalidad desde diferentes perspectivas teóricas, enfatizando la influencia de las emociones sobre la elaboración de la información y la conducta en el desarrollo típico y atípico. Esto porque la “personalidad” es la configuración psicológica global del individuo, el conjunto de rasgos, mecanismos cognitivo-emocionales que afectan la interacción y la adaptación de la persona con su entorno intrapsíquico, físico y social. Si se considera que la narración es una función humana compleja, utilizada para interactuar con los demás, dar sentido al mundo y a sí mismos, entonces resulta lógico ponerla en relación con el funcionamiento cognitivo, emocional y relacional global del individuo.

En el tercer capítulo se presentará el Test Proyectivo de la Familia de los Osos, su protocolo de administración y su Sistema Integrado de Análisis y, para proporcionar un ejemplo práctico al lector, se aplicará dicho método a la historia de Hansel y Gretel de los hermanos Grimm.

A partir del capítulo cuarto se pasará a describir los cinco estudios de investigación sobre las historias producidas por diferentes muestras de niños italianos y españoles, con desarrollo típico y con dificultades emocionales.

En el primer estudio del capítulo cuarto se presentarán los resultados del análisis formal de 322 historias de niños italianos, con desarrollo típico, entre 3 y 11 años, en el Test Proyectivo de la Familia de los Osos.

En el capítulo quinto se ampliará el estudio del capítulo precedente, profundizando esta vez en el análisis del contenido de la misma muestra de 322 historias de niños italianos, en el Test Proyectivo de la Familia de los Osos.

En el capítulo sexto se investigarán las historias de 16 niños españoles entre 5 y 10 años, en dos encuentros, repetidos a los seis meses o después de un año, con el Test Proyectivo de la Familia de los Osos, comparándolas con las historias de la muestra de referencia italiana.

En el capítulo séptimo se presentará el análisis de 32 historias realizadas en grupos cooperativos por niños españoles, desde último curso de la escuela infantil hasta sexto de primaria, en dos encuentros repetidos a distancia de un año, utilizando dos situaciones estándares, adaptaciones del Test Proyectivo de la Familia de los Osos: la Familia de los Reyes y la Familia de los Marcianos.

En el capítulo octavo, se analizarán las narraciones de 40 niños italianos con dificultades emocionales (inhibidos e impulsivos), entre 5 y 9 años, comparándolas con las historias de 40 niños sin dificultades emocionales y con las normas de referencia del Test Proyectivo de la Familia de los Osos.

En fin, en el capítulo noveno, se discutirán todos los resultados de los estudios, proporcionando al lector una visión global de la contribución de este trabajo al ámbito del desarrollo de las competencias narrativas infantiles.

Como conclusión de la tesis se reportarán las referencias bibliográficas de los capítulos uno a tres –que constituyeron el marco teórico del trabajo– y nueve –las conclusiones. En cambio las referencias bibliográficas de los capítulos cuatro, cinco, seis, siete y ocho se incluirán a final de cada sección, en cuanto cada uno de estos capítulos se presenta bajo la forma de un artículo para una revista especializada, ofreciendo así al lector una referencia literaria inmediata.

Índice

PARTE 1: TEORÍA Y MÉTODO

Capítulo 1 - El desarrollo lingüístico-narrativo y los enfoques para el estudio de la narración

1.1	El desarrollo lingüístico en la primera infancia	1
1.2	El desarrollo de las competencias narrativas en la infancia	5
1.3	La función de las competencias narrativas	10
1.4	Enfoques para el estudio de la narración	12
1.4.1	El enfoque interpretativo hasta el 1970	13
1.4.2	El enfoque formalista entre el 1970 y el 1990	13
1.4.3	El enfoque interpretativo entre el 1990 y el 2000	17
1.5	Conclusiones	19

Capítulo 2 - Teorías de la personalidad

2.1	La personalidad	21
2.2	Teorías psicodinámicas de la personalidad	23
2.3	Motivación y personalidad	36
2.4	Taxonomías de la personalidad	39
2.5	Procesos cognitivo-sociales de la personalidad	44
2.6	Temperamento, control voluntario y personalidad	51
2.7	Procesamiento emocional y personalidad	52
2.8	Conclusiones	57

Capítulo 3 - El Test Proyectivo de la Familia de los Osos y el Sistema Integrado de análisis de la historia

3.1	Los métodos proyectivos	59
3.2	“Inconsciente psicodinámico” e “implícito cognitivo”	62
3.3	El Test Proyectivo de la Familia de los Osos	63
3.4	El protocolo de administración del Test Proyectivo de la Familia de los Osos	66
3.5	El Sistema Integrado de análisis del Test Proyectivo de la Familia de los Osos	69
3.6	El análisis del cuento popular de Hansel y Gretel de los hermanos Grimm	83
3.6.1	La historia de Hansel y Gretel	83
3.6.2	El análisis de la historia de Hansel y Gretel según el Sistema Integrado	91
3.6.3	Análisis conclusivo de la historia de Hansel y Gretel	98
3.7	Conclusiones	100

PARTE 2: ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN

Capítulo 4 - Estudio 1. El Test de la Familia de los Osos: microestructura local y macroestructura global de las narraciones infantiles

<i>Resumen</i>	103
4.1 Introducción	104

4.2	Método	107
4.3	Resultados	113
4.4	Discusión	118
	<i>Referencias</i>	120

Capítulo 5 - Estudio 2. El Test de la Familia de los Osos: contenidos positivos y negativos de las narraciones infantiles

	<i>Resumen</i>	123
5.1	Introducción	124
5.2	Método	127
5.3	Resultados	133
5.4	Discusión	143
	<i>Referencias</i>	144

Capítulo 6 - Estudio 3. El Test de la Familia de los Osos: desarrollo y estabilidad de los cuentos de niños españoles

	<i>Resumen</i>	147
6.1	Introducción	148
6.2	Método	151
6.3	Resultados	158
6.4	Discusión	168
	<i>Referencias</i>	170

Capítulo 7 - Estudio 4. Narración y cooperación en la escuela infantil y primaria

	<i>Resumen</i>	173
7.1	Introducción	174
7.2	Método	177
7.3	Resultados	183
7.4	Discusión	190
	<i>Referencias</i>	191

Capítulo 8 - Estudio 5. The Bears Family Projective Test: evaluating stories of children with emotional difficulties

	<i>Summary</i>	195
8.1	Introduction	196
8.2	Method	199
8.3	Results	204
8.4	Discussion	209
	<i>References</i>	211

PARTE 3: CONCLUSIONES

Capítulo 9 - Conclusiones y consideraciones finales

9.1	Breves respuestas a las preguntas iniciales	215
9.2	Contribución al estudio del desarrollo narrativo infantil	222
9.3	Agradecimientos	224

PARTE 4: REFERENCIAS

<i>Referencias de los capítulos 1, 2, 3 y 9</i>	225
---	-----

PARTE 5: ANEXOS

Anexo 1. Localización de los personajes en los diferentes lugares. Análisis de la historia popular de Hansel y Gretel de los hermanos Grimm	239
Anexo 2. Normas de referencia por edad del Test Proyectivo de la Familia de los Osos	243
Anexo 3. Hojas para la transcripción y el análisis de la historia del Test Proyectivo de la Familia de los Osos (desde el <i>software</i> para el análisis informatizado)	259

El desarrollo de las competencias narrativas:
Forma, cohesión y equilibrio de contenido a través del
Test Proyectivo de la Familia de los Osos

PARTE 1: TEORÍA Y MÉTODO

CAPÍTULO 1

EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO-NARRATIVO Y LOS ENFOQUES PARA EL ESTUDIO DE LA NARRACIÓN

Dado que el interés principal de este estudio es el desarrollo narrativo entre los tres y los once años, se presentará una revisión teórica de algunos de las principales perspectivas para su estudio, ya que referirse a todos los autores que han trabajado sobre el tema puede resultar inviable. Se centrará esta reflexión teórica inicial en el desarrollo del lenguaje infantil, la producción de cuentos y la diferencia entre recuerdo de historias y producción espontánea. Como conclusión se presentará una síntesis de los principales enfoques para el estudio de los cuentos que se han ido alternando en los últimos cuarenta años. Aunque se citarán los trabajos de Kintsch y van Dijk (1978; van Dijk, 1980) sobre macroestructura, microestructura y superestructura del discurso, no se profundizará en las peculiaridades lingüísticas y verbales del castellano, objeto de un estudio más de tipo psicolingüístico y morfosintáctico (Hernández, 1984; Sebastián, 1991; Slobin, 1996). La razón estriba en que las temáticas a las cuales se enfrentará el lector, en los estudios de investigación a partir del capítulo cuarto, profundizarán más en los aspectos representacionales de la narración que en los aspectos microlocales y psicolingüísticos.

1.1 El desarrollo lingüístico en la primera infancia

Desde el nacimiento, los niños manifiestan una tendencia espontánea para escuchar el habla humana (Vouloumanos & Werker, 2007), combinando informaciones fonéticas entre rostros y voz ya a partir de los cuatro meses y medio de vida (Kuhl & Meltzoff, 1982, 1996; Patterson & Werker, 2003). Los primeros signos claros de comprensión de las palabras aparecen alrededor de los nueve meses de vida, periodo en el que pueden aparecer las primeras imitaciones de sonidos, mientras que en torno a los doce meses se producen las primeras palabras espontáneas (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal & Pethick, 1994). Con la maduración de la musculatura oral, de la relación con la figura de

apego (Bowlby, 1969; Winnicott, 1965) y de la capacidad para escucharse, el niño empieza a producir sonidos simples y aislados (vocalizaciones) y, a continuación, cada vez más complejos (palabras). La producción de la misma sílaba repetida coincide con el desarrollo de una importante capacidad sensorio-motriz: el golpear (Piaget, 1946). Aunque el desarrollo de palabras inicialmente es lento, hay un “salto cualitativo” en torno a los 16-18 meses y, a partir de los 3 años, los niños típicamente tienen un vocabulario de más de cien palabras. Los primeros logros de los niños en la adquisición del lenguaje están influidos por el desarrollo de la percepción, de la cognición, de la fonología (Tomasello, 2006; Feldman, Rose & Jankowski, 2009) y están integrados en un contexto social y relacional (Vygotsky 1934; Bruner 1983). Según Tomasello (2006) el lenguaje infantil se estructura inicialmente en torno a “islas verbales”, elementos léxicos aislados utilizados de manera interconexa entre ellos. Sucesivamente los niños desarrollan un significado más simbólico de la propia producción lingüística, y esto pasa en paralelo con la emergencia del juego simbólico. Sucesivamente se amplía el bagaje de representaciones léxicas, se conectan las palabras, se desarrolla la gramática y las reglas morfosintácticas de la narración, todo en un ambiente suficientemente estimulante y bueno (Winnicott, 1965).

El lenguaje permite al niño compartir intenciones, pensamientos y deseos con los demás, y constituye unos de los más relevantes medios para la intersubjetividad sostenida (Bloom, 1993; Trevarthen, 1993). Trevarthen (1993) define las interacciones entre la figura de apego y el niño en el primer año de vida en términos de intersubjetividad primaria y secundaria. La intersubjetividad primaria (interafectividad por Stern, 1985) consiste en la capacidad de compartir los estados afectivos que surgen en la díada figura de apego-niño, y suele aparecer hacia los tres meses de edad. De otro lado, la intersubjetividad secundaria consiste en la capacidad de compartir estados mentales relacionados con objetos externos a la díada (intenciones de actuar, atención compartida), y suele aparecer entre los cinco y los nueve meses de edad. El rol de apoyo de la figura materna (o figura de apego equivalente), para el desarrollo cognitivo y el lenguaje, ha sido ampliamente documentado en literatura (Bornstein, 1989; Bloom, 1993; Landry, Smith, Miller-Loncar & Swank, 1997; Bornstein, Tamis-LeMonda & Haynes, 1999). Durante el primer año de vida, la actividad de exploración de los objetos, el juego, las vocalizaciones y las ofertas de la madre constituyen importantes indicadores de afecto, atención, comunicación y funcionamiento cognitivo del niño (Tamis-LeMonda, Bornstein & Baumwell, 2001). Para Tamis-LeMonda y Bornstein

(2001) hay cinco etapas en la expresión temprana del lenguaje: la primera imitación vocal, la primera palabra, las primeras 50 palabras del lenguaje expresivo, el habla combinatoria y la utilización del lenguaje para hablar del pasado (Bloom, 1993; Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal & Pethick, 1994; Bornstein & Haynes, 1998). Para estos autores, la responsividad materna a los nueve y trece meses de la criatura es predictiva de todas estas cinco etapas. Esto no significa que el comportamiento y las características individuales del niño no sean importantes. Es más, la responsividad materna ocurre en el contexto de la participación en actividades exploratorias y comunicativas, entonces depende tanto de la madre como de las características específicas del niño.

Pasando a una perspectiva más enfocada en las características del niño, diferentes autores han evidenciado que procesos cognitivos como la atención, el aprendizaje y la memoria están directamente conectados con las competencias lingüísticas (Baddeley, Gathercole & Papagno, 1998; Cowan, Nugent, Elliot, Ponomarev & Sauls, 1999). Comparando longitudinalmente las competencias de niños de 12 meses a 36 meses, Feldman, Rose y Jankowski (2009) han evidenciado que los procesos cognitivos de base, implicados en el procesamiento de las informaciones (memoria, competencias representacionales, velocidad de procesamiento y atención), están directamente relacionados con las competencias lingüísticas. Particular interés suscita la evidencia de que las habilidades conectadas a la memoria de reconocimiento y de evocación, así como la capacidad de transferir en manera transmodal (táctil-visual) las informaciones, son predictivas de las competencias lingüísticas. Entonces, el desarrollo lingüístico estaría relacionado con la capacidad de transferir, de manera transmodal, la información perceptiva proveniente de diferentes órganos (vista, tacto, oído), integrándola a través de un tipo de neuronas corticales, recientemente descubiertas y definidas como “multisensoriales” (Wallace, Carriere, Perrault, Vaughan & Stein, 2006; Wallace, Ramachandran & Stein, 2006). Este tipo de mecanismo constituiría una función neurológica asociativa de base, que permitiría el desarrollo temprano del lenguaje, integrando informaciones derivadas tanto de la interacción con el mundo exterior como de experiencias de juego.

Sin embargo, el proceso de emergencia del lenguaje está estrictamente conectado con las interacciones, con la exploración y con el juego. Muchos teóricos han sugerido que en particular el juego y el lenguaje reflejan la emergente habilidad del niño en la manipulación de los símbolos (Piaget, 1946; Werner & Kaplan, 1963; Winnicott, 1971; McCune-Nicolich, 1981). Mediante el juego, el niño adquiere habilidades y estrategias

que contribuyen a la formación y a la integración de sí mismo, y de los objetos de sus representaciones. Así como el lenguaje, el juego constituye el escenario para el desarrollo y la práctica de conductas que serán integradas en secuencias de comportamiento más complejas, y en habilidades de resolución de problemas (Bruner, 1976).

Los niños no aprenden solo el sonido del habla y de las palabras, la gramática, la sintaxis, adquieren también competencias pragmáticas de cómo el lenguaje es utilizado para objetivos sociales y funcionales. Los aspectos pragmáticos del lenguaje vienen reflejados en los aspectos referenciales de la comunicación, es decir cómo las palabras y las frases sirven para indicar objetos del mundo. Esta habilidad, de tipo simbólico, consiste en identificar las informaciones que pueden ser compartidas con un interlocutor conversacional. La habilidad de compartir una información ("*Common Ground*", Clark, 1992) requiere la apercepción del contexto situacional y la capacidad de adoptar la perspectiva del otro. Inicialmente Piaget (1936) afirmaba que los niños hasta los 7-8 años son incapaces de entender la perspectiva de los demás. De un lado, algunos investigadores, que consideran tareas comunicativas más complejas, se aproximan a la edad que describía Piaget (Pechman & Deutsch, 1982; Nading & Sedivy, 2002). Por otro lado, otros investigadores, que minimizan la complejidad de la comunicación en términos de exigencias lingüísticas, han demostrado que niños muy pequeños pueden seguir el estado del conocimiento del interlocutor, y variar su comportamiento comunicativo como consecuencia (O'Neill, 1996; O'Neill & Topolevec, 2001; Nayer & Graham, 2006). Por ejemplo O'Neill y Topolevec (2001) encontraron que niños de dos años producían más comportamientos comunicativos, para indicar a su cuidador la ubicación de un juguete escondido, cuando el cuidador estaba presente en la sala y el juguete estaba oculto. En otra investigación, Akhtar, Carpenter y Tomasello (1996) demostraron que niños de dos años podían utilizar la perspectiva del interlocutor para pegar una etiqueta a un nuevo objeto. De este modo se evidenciaba que, cuando la carga cognitiva era reducida al mínimo, el niño podía generar respuestas menos egocéntricas, teniendo más en cuenta la perspectiva del interlocutor.

Para Nilsen y Graham (2009) un papel clave en estos mecanismos de comunicación referencial y en la comprensión de los estados mentales de los demás lo juegan las funciones ejecutivas. Con el término "funciones ejecutivas" se hace referencia a un grupo heterogéneo de procesos cognitivos de alto nivel, que se realizan a través de comportamientos flexibles y orientados a los objetivos. El funcionamiento ejecutivo se

desarrolla durante los años preescolares y permite a los niños demostrar autorregulación y flexibilidad del comportamiento (Carlson, 2005; Garon, Bryson & Smith, 2008). A través de dos situaciones experimentales, Nilsen y Graham (2009) demostraron que a partir de los tres años los niños manifiestan habilidades emergentes para utilizar la perspectiva del interlocutor y que a los cinco años hacen más preguntas para eliminar la ambigüedad de las informaciones recibidas. Además, la capacidad de ejercer un control inhibitorio sobre la propia perspectiva permitiría que la interpretación comunicativa sea conducida también por la perspectiva del interlocutor.

1.2 El desarrollo de las competencias narrativas en la infancia

La palabra narración proviene del verbo latín “narrare” (del adjetivo “(g)narus = informado”), indica la exposición de un hecho siguiendo un determinado orden en la evocación (Devoto, 1991). También contar proviene del latín (de la palabra “computare”; “con + putare” = calcular”), significa enumerar progresivamente, y a menudo viene utilizada en el sentido de narrar y decir (Corominas, 1980; Cortelazzo & Zolli, 1987). Entonces narrar y contar representan dos conceptos que expresan la evocación procesada (computada) y secuencial de hechos y pensamientos, en una interacción donde hay por lo menos un locutor y un oyente.

Aunque el niño desarrolle competencias lingüísticas a partir del nacimiento, empieza a hablar espontáneamente en torno a los doce meses y a expresar su mundo simbólico alrededor de los dieciocho-veinticuatro meses, desarrollando progresivamente el juego de rol y una primera competencia narrativa (Piaget, 1946; Pulanski, 1973; Nelson, 1989). Según Mandler (1984) esto se debería al desarrollo progresivo de la memoria semántica que, en torno a los tres años, permitiría al niño recordar experiencias e informaciones en forma conceptual y consciente. Desde esta perspectiva, la narración incorporaría dos dimensiones esenciales: el escenario de la acción y el escenario de la conciencia (Bruner, 1986; Nelson 2010). El escenario de la acción se desarrollaría entre el primero y el tercer año de vida, mientras que todavía no están claras las especificaciones acerca del tiempo y del espacio. El escenario de la conciencia sería sucesivo y estaría relacionado con el desarrollo de la intencionalidad y de la conciencia de los estados mentales propios y de los demás.

Nelson (1989), en su trabajo sobre el soliloquio de Emily (de dos años), propuso la hipótesis de que el monólogo de la niña estaba dirigido a encontrar sentido a la propia experiencia y que, de esta manera, desarrollaba diferentes estrategias narrativas rudimentarias. Para alcanzar este objetivo, Emily utilizaba tres géneros diferentes de discurso. El primero estaba constituido por “secuencias declarativas”, donde el lenguaje servía de acompañamiento a la acción de los personajes (por ejemplo cuando Emily jugaba con sus muñecas). El segundo tipo de discurso era “protonarrativo”, donde el lenguaje tomaba una modalidad narrativa con secuencias temporales rudimentarias. Por fin Emily utilizaba una última modalidad de discurso, que no seguía una línea temporal y giraba en torno a algún tipo de elemento problemático.

En torno a los 3 años, típicamente los niños comienzan a utilizar esta forma diferente de lenguaje: la narración, que tiene su desarrollo específico (Piaget, 1946; Ames, 1966; Botvin & Sutton-Smith, 1977; Bruner, 1986, 1991; Nelson, 1989, 1996). El lenguaje narrativo comienza a convertirse en un componente importante para el niño, en cuanto los adultos colaboran con él al reconstruir acontecimientos pasados y en planificar el futuro, marcando una estructura narrativa, contando historias inventadas o jugando a dramatizar (Nelson, 1989).

Desde el punto de vista de la producción de cuentos, el orden de adquisición de las estructuras narrativas es similar a la adquisición de estructuras lingüísticas (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Applebee, 1978). Según Botvin y Sutton-Smith (Tabla 1) los niños con menos de 3 años tienden a formar historias primitivas, hechas de concatenaciones de palabras sin una secuencia de acciones o conexiones de acontecimientos. Entre los 3 y 4 años, los niños empiezan a narrar acontecimientos y acciones que muchas veces parecen simples yuxtaposiciones de acontecimientos y personajes, sin ningún elemento central de conflicto o problema. Entre los 6 y los 7 años emerge la competencia de conjuntar y coordinar secuencias de diferentes acciones en una serie de episodios. A los 11 y 12 años las narraciones presentan una estructura de episodios (“*primary and secondary plot units*”) interconectados de manera compleja, que giran en torno a un conflicto o acontecimiento central.

Tabla 1 – Estructuras lingüísticas y estructuras narrativas (Botvin & Sutton-Smith, 1977)

Principios estructurales	Desarrollo lingüístico	Desarrollo narrativo
Falta de integración	Serie de declaraciones y de palabras	Series de unidades-trama (<i>"Plot unit"</i> ; Propp 1928): secuencia de acciones.
Articulación de estructuras elementales	Frases simples	Estructura diádica simple: 1.Estructura con una unidad-trama primaria (<i>"Primary plot unit"</i>) hecha de un elemento problemático resuelto (positivamente o negativamente); 2. Estructura con una unidad-trama secundaria (<i>"Secondary plot unit"</i>): hecha de un elemento de mediación entre el elemento problemático y su resolución.
Conjunción y coordinación	Compuesto de frases	Estructura episódica: diferentes díadas que constituyen diferentes episodios.
Organización jerárquica (principales y subordinadas)	Frases que giran en torno a un centro	Estructura que gira en torno a la díada: episodios constituidos de una díada de episodios principales que se integra con otros.

Según Stadler y Ward (2005), el desarrollo de la producción narrativa infantil sigue cinco fases iniciales: etiquetado, listado, conexión, secuenciación, narración (Tabla 2). El etiquetado (3;6 - 4 años) está caracterizado de la yuxtaposición de etiquetas verbales con una sintaxis repetida, y conglomeración de pensamientos no siempre relacionados. El listado (4 años) consiste en una fase en la que el niño está concentrado sobre los atributos perceptivos o las acciones de los personajes. El listado es algo más que el etiquetado, porque las acciones de los personajes vienen presentadas como una lista sin relaciones temporales o causales. Durante la fase de conexión (5 años), los niños incluyen en la historia un tema central donde las acciones de los personajes están conectadas a los respectivos actores o acontecimientos. Durante la fase de secuenciación los niños pueden utilizar correctamente secuencias temporales y de causa-efecto. La secuenciación (5 – 5;6 años) permite al oyente entender el cuándo y el dónde suceden los acontecimientos de la historia y el niño ya utiliza un lenguaje más avanzado. Durante la fase de narración (3;6 años – 5;6 años), las historias de los niños incluyen todos los aspectos de las fases precedentes (etiquetado, listado, conexión y secuenciación), más la evidencia de un planteamiento del final, donde el oyente puede predecir un final a partir del comienzo de la historia.

Tabla 2 – Fases iniciales del desarrollo de la narración (Stadler & Ward, 2005)

Fase	Edad	Descripción
Etiquetado	3;6 - 4 años	Yuxtaposición de etiquetas verbales, sintaxis repetida y conglomeración de pensamientos no relacionados entre ellos.
Listado	4 años	Concentración sobre los atributos perceptivos y acciones de los personajes. Las acciones de los personajes vienen presentadas como una lista sin relaciones temporales o causales.
Conexión	5 años	Inclusión de un tema central donde las acciones de los personajes están conectadas a los respectivos actores o acontecimientos. Pueden aparecer secuencias temporales y de causa-efecto.
Secuenciación	5 -5;6 años	Está claro el dónde y el cuándo suceden los acontecimientos de la historia. El lenguaje es más avanzado.
Narración	3;6 – 5;6 años	Inclusión de todos los aspectos de las fases precedentes. Evidencia de un planteamiento del final a partir del comienzo de la historia.

Según Spinillo y Pinto (1994), el niño no alcanza la competencia de narrar un cuento hasta que no desarrolle la capacidad de interconectar los distintos acontecimientos de la historia. Así que la capacidad para producir narraciones, más o menos estructuradas, depende de varios factores. Los primeros, y más importantes, son la edad y el nivel lingüístico (Rollo, 2007). Además esta competencia se ve influida también por factores culturales, por el tipo y la calidad de las experiencias cotidianas (Bruner, 1991; Baumgartner & Devescovi, 2001) y, más en general, por el desarrollo de las estructuras cognitivas y emocionales que subyacen a las interacciones sociales. Desde la perspectiva de estos autores, el desarrollo narrativo se reflejaría en la interconexión de los elementos constitutivos de una historia en referencia a quién, qué, cuándo, dónde y cómo se desarrollan los acontecimientos (Tabla 3).

Tabla 3 – Estructuras básicas de la producción narrativa (Spinillo & Pinto, 1994)

Tipo de historia	Descripción
Ausencia de historia	Descripción o listado de eventos, objetos, aspectos de los paisajes, discontinuidad de los personajes, ausencia de una conclusión.
Primera forma de historia	Diversas combinaciones de los elementos constitutivos de la historia. Hacen falta todavía la definición del problema, la solución o el desarrollo.

Historia incompleta	Presencia de muchos elementos estructurales pero falta el desarrollo de la historia.
Historia esencial	Están presentes los elementos estructurales esenciales como el quién, qué y el desarrollo de los acontecimientos. Faltan los elementos estructurales no esenciales como por ejemplo la ambientación.

Según Iandolo, Esposito y Venuti (Iandolo, Esposito & Venuti, 2011a-b; Iandolo, del Barrio & Linaza, 2011), basándose en la escala de cohesión narrativa inspirada en los trabajos de Greta Fein (1995, 2000) y Louis Bates Ames (1966), el desarrollo de las competencias narrativas se refleja en la progresiva capacidad del niño de enfocar la historia alrededor de un punto de vista, de una trama o de una díada problema-resolución (Tabla 4). De esta manera, entre los tres y los diez años se registra un desarrollo progresivo de la cohesión de la historia, que tiende a evolucionar hacia la presencia de uno o más elementos problemáticos con solución, mediados por otros acontecimientos que facilitan o complican el problema.

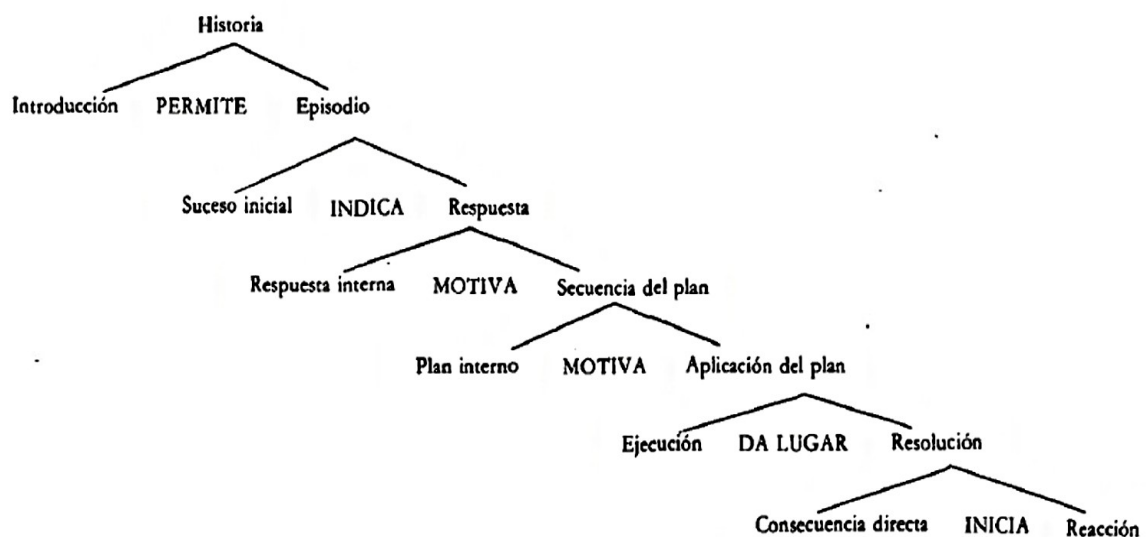
Tabla 4- Desarrollo de la cohesión narrativa (Iandolo et al. 2011a-b)

Edad	Elementos de cohesión	Nivel de cohesión	Descripción
3-7 años	Acciones y secuencias temáticas	1 y 2	Descripción de los materiales y acciones individuales sin orden causal y temporal.
		3 y 4	La narración se centra en acciones y concatenación de acciones.
		5 y 6	La narración se centra en secuencias temáticas, acciones y reacciones de los personajes.
8-11 años	Elementos problemáticos y soluciones	7 y 8	La narración se centra en un problema, una resolución y en un elemento de mediación entre el problema y su solución.
		9 y 10	La narración se centra en problemas y resoluciones con más de un elemento que media entre el problema y su solución.
		11	La narración se centra en problemas, elementos de mediación y resoluciones que se enlazan de modo complejo entre ellos.

Desde el punto de vista del recuerdo infantil del esquema narrativo, basándose en la tradición de los estudios sobre la gramática de las historias (Stein & Glenn, 1979), Marchesi y Paniagua (1983) evidenciaron que, entre los tres y los cuatro años de edad, se produce un cambio importante en el recuerdo de un supuesto “esquema narrativo

básico” (Figura 1). A los tres años el recuerdo de una narración (conformada por suceso inicial, respuesta interna psicológica, plan interno, ejecución directa, reacción de los personajes) es prácticamente nulo en algunos niños, y muy escaso y desordenado en el resto. La única característica relevante, para los niños de esta edad, son las consecuencias de los acontecimientos. A los cuatro años, la mayoría de los niños (así como la totalidad de los de seis) aplica un esquema de la historia al recuerdo. Este esquema está constituido por el suceso y la consecuencia (las categorías mejor recordadas), seguidas por la ejecución, la reacción y la respuesta interna.

Figura 1 – Estructura de un episodio (Stein & Glenn 1979; en Marchesi & Paniagua, 1983)



La diferencia fundamental entre los estudios sobre la producción narrativa infantil y los estudios sobre el recuerdo de historias es que: los primeros analizaban las características narrativas espontáneas del cuento, mientras que los segundos apuntaban a averiguar cuáles elementos del esquema de la historia eran mejor recordados. Se trata de distinguir entre proceso narrativo espontáneo y permeabilidad en la comprensión y reproducción de esquemas externos.

1.3 La función de las competencias narrativas

A lo largo de la infancia, con el lenguaje de la narración, emergen tres nuevas posibilidades para el niño: 1- incorporar en las propias representaciones aspectos antes

desconocidos; 2- utilizar el lenguaje para volver atrás en la representación de la experiencia, volviendo a analizarla y descontextualizándola de lo real; 3- construir de manera compartida las historias, empezando a comprender perspectivas, motivaciones, metas y emociones de los demás (Nelson, 1989). Para Bruner (1990) la narración es un recurso que los niños utilizan para dar sentido al mundo y a sí mismos. Contar historias facilita el uso del lenguaje para supervisar y elaborar experiencias, discutir planes y predecir acontecimientos (Nelson, 1989; Westby, 1991). Además, esta actividad implica habilidades cognitivas y emocionales que permiten expresar opiniones, sentimientos y evaluaciones. Los cuentos implican el uso de la memoria episódica de acontecimientos pasados, de la semántica, de la morfosintaxis y de los conocimientos acerca del mundo social. Los sentimientos de empatía por los personajes surgen con la historia y este proceso de identificación está relacionado con el pensamiento emocional del niño (Smorti, 1994).

Hasta la fase final de la infancia se consolida la competencia de narrar historias progresivamente más complejas, hechas con una estructura que requiere un planteamiento centrado en una o más diadas problema-solución, que interconectan diferentes acontecimientos y problemas, en una estructura donde uno o más temas se abren, se interconectan y se cierran (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Iandolo et al. 2011a-b). En la adolescencia aparece una estructura interpretativa que permite organizar acciones y estados mentales en torno a las características psicológicas de los personajes, y a acontecimientos derivados de la historia personal del narrador (McKeough, 1997; McKeough & Genereux, 2003). Finalmente en la adultez temprana el desarrollo lingüístico-narrativo y social alcanzado hasta aquí sirve para definir una identidad personal y autobiográfica propia, a través de la narración entre pares, con los padres y en realidades sociales complejas (Bird & Reese, 2006; McLean & Pratt 2006; Pasupathi & Hoyt, 2009).

En 1975, Goodson y Greenfield sugirieron que la estructura de la expresión (lenguaje y narración) habría podido estar conectada con características estructurales de la vida mental, además, la estrecha conexión evolutiva entre lenguaje y narración (Botvin & Sutton-Smith, 1977) habría podido representar la manifestación de una subyacente estructura cognitiva. Continuando en esta dirección, según Bruner (1986, 1991) la capacidad humana de narrar se basa en un tipo específico de pensamiento: el pensamiento narrativo que contrasta y se conecta al pensamiento paradigmático y lógico-científico. El pensamiento narrativo es típico del razonamiento cotidiano, es

horizontal, organiza objetos y/o acontecimientos en un sentido de coherencia entre ellos y, por tanto, se ve influido por el contexto (Smorti, 1994). Por otro lado, el pensamiento paradigmático y lógico-científico conecta objetos y/o acontecimientos, procediendo por verificaciones y falsaciones, apuntando a la definición de leyes generales. Mientras que el pensamiento lógico-científico se organiza en torno a conceptos o categorías, y viene validado a través de su falsación o verificación, el pensamiento narrativo gira en torno a colecciones (representación esquemática; Mandler, 1984), y viene validado en términos de coherencia (Smorti, 1994).

El modelo interno o *script* (Nelson, 1981; Mandler, 1984) es un esquema de funcionamiento interno que permite organizar las representaciones, las conductas y las narraciones, constituyendo un mecanismo de control global para los microelementos que la componen (Schank & Abelson, 1977; Kintsch & van Dijk, 1978). Este mecanismo de control, así como las competencias lingüísticas y las experiencias consolidadas en la memoria, evolucionan progresivamente con la edad, probablemente porque los sistemas de memoria semántica y episódica se desarrollan e integran progresivamente (Tulving, 1983, 2002; Perner & Ruffman, 1995; Wheeler, Stuss & Tulving, 1997; Piolino, Desgranges, Manning, North, Jokic & Eustache, 2007).

Como conclusión, el pensamiento narrativo es una competencia estrechamente conectada con el nivel lingüístico y de elaboración de las experiencias, y constituye la base de las relaciones interpersonales a través de la palabra, del desarrollo representacional, de la expresión del pensamiento y de la construcción de la identidad autobiográfica personal.

1.4 Enfoques para el estudio de la narración

Nicolopoulou (1997) ha revisado la literatura a partir de 1970, en busca de los diferentes enfoques que han sido utilizados en el estudio de la narración. De esta manera ha mostrado la alternancia cíclica de dos tipos de perspectivas de estudio: una interpretativa y otra formalista. A partir de la revisión histórica propuesta por Nicolopoulou, se procederá a delinear las varias contribuciones de cada enfoque, a lo largo de los últimos 40 años.

1.4.1 El enfoque interpretativo hasta 1970

En literatura, hasta 1970, predominaba un enfoque interpretativo-psicoanalítico del estudio de la narración (Tabla 5), que analizaba el contenido de las narraciones infantiles en busca de esquemas simbólicos, asociados a la temática psicosexual o a la del desarrollo de la personalidad (Pitcher & Prelinger, 1963; Ames, 1966).

Tabla 5 – Enfoque interpretativo hasta 1970

Periodo	Perspectiva	Descripción
Hasta 1970	Psicoanalítico y de la personalidad	Análisis del contenido de las narraciones en busca de esquemas simbólicos (Pitcher & Prelinger, 1963; Ames, 1966).

En los estudios clásicos de Pitcher y Prelinger (1963) y de Ames (1966) se catalogaban los contenidos de los cuentos infantiles, de acuerdo con diferentes temas (alimentación, sueño, los buenos y los malos, la rivalidad entre hermanos, la castración, la reproducción, la agresión, la muerte, el daño, una desgracia, la moral, el vestirse, la sociabilidad, el llorar). Ambos estudios llevaban a concluir que los niños, de dos a cinco años de edad, introducían casi siempre en sus historias un elemento violento, agresivo o problemático (que en los varones tendía a ser más violento).

1.4.2 El enfoque formalista entre 1970 y 1990

Entre 1970 y 1990 se afirmó un enfoque formalista subdividido en cinco subenfoques (Tabla 6): 1- el enfoque de Applebee y la transición al formalismo; 2- el enfoque basado en los diferentes análisis estructurales de la narración; 3- el enfoque de la gramática de las historias; 4- el enfoque de la psicolingüística funcional; 5- el enfoque del análisis sociolingüístico de Labov.

Tabla 6 – Enfoque formalista entre 1970 y 1990

Periodo	Perspectiva	Descripción
1970 - 1990	Applebee y la transición al formalismo	Análisis de cómo la historia narrada viene organizada (Applebee, 1978).
	Análisis estructurales (Perspectiva cognitiva del desarrollo)	Análisis morfológico de las narraciones (Propp, 1928; Lévi-Strauss, 1958; Piaget, 1975) y definición del concepto de complejidad estructural (Sutton-Smith, Botvin & Manony, 1976; Botvin & Sutton-Smith, 1977; Sutton-Smith, 1981).

1970 - 1990	Análisis gramatical de la narración	Análisis psicolingüístico en busca del “esquema de la historia” o de la “gramática de la historia” (Rumelhart 1975, 1977; Schank & Abelson, 1977; Stein & Glenn, 1979, 1982; Black & Wilensky, 1979; Brown & Yule, 1983; Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983; Wilensky, 1983; Mandler, 1984).
	Psicolingüística funcional	Análisis psicolingüístico en busca de la estructura narrativa a través del análisis del léxico, de la sintaxis, de la semántica (Givón 1979, 1983; Halliday & Ruqaiya, 1976; Hopper & Thompson, 1980; Silverstein, 1985, 1987; Slobin 1990).
	Análisis sociolingüístico de Labov	Análisis sociolingüístico, cuyo objeto de estudio es el análisis de las narraciones orales espontáneas de experiencias personales (Labov 1972, 1982).

El enfoque de Applebee (1978) constituyó la transición desde un análisis del contenido de las narraciones a la forma de estas. Applebee analizó nuevamente el corpus de historias de Pitcher y Prelinger (1963), investigó cómo se organizaban las historias de niños y adolescentes, evaluando la competencia para gestionar la creciente complejidad estructural de la narración. Sus estudios llevaban a concluir que las parcelas de los cuentos infantiles pasaban por una serie de etapas parecidas a las etapas de desarrollo conceptual de Vygotsky (1934), evidenciando la importancia de relacionar la organización de la narración con su contenido.

A partir del “análisis morfológico” de Propp (1928), de la “Antropología estructural” de Lévi-Strauss (1958) y de la psicología cognitiva de Piaget (1975), se estableció un enfoque que utilizaba una metodología mixta de análisis estructural de la narración desde una perspectiva cognitiva (Sutton-Smith, Botvin & Manony, 1976; Botvin & Sutton-Smith 1977; Sutton-Smith, 1981). Estos estudios llevaban a concluir que las acciones de una historia (“*primary and secondary plot units*”) se interconectan progresivamente en las narraciones infantiles (entre 5 y 10 años), formando díadas de significado o funciones. Esta progresiva interconexión de los elementos del cuento determinaba la complejidad estructural de la narración, y estaba fuertemente relacionada con el desarrollo lingüístico y con la edad.

El impacto de la teoría de la gramática generativa de Chomsky (1966), a través de Lakoff (1972), Prince (1973), van Dijk (1972) alimentó muchas investigaciones psicolingüísticas que buscaban “el esquema o gramática de la historia”. La narración se consideraba un proceso de elaboración de la información, a la base de la cual tenía que

existir una unidad elemental: el esquema básico de la historia o episodio (Stein & Glenn, 1979). El esquema de la historia consistía en el grupo más pequeño posible de elementos narrativos que permite que una narración se reproduzca y comprenda (Rumelhart 1975, 1977; Schank & Abelson, 1977; Stein & Glenn, 1979, 1982; Black & Wilensky, 1979; Brown & Yule, 1983; Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983; Wilensky, 1983; Mandler, 1984). Por esta razón la mayoría de los estudios se centraron en la reproducción de historias y no en la producción espontánea, para averiguar, a lo largo de la infancia, qué tipo de esquema narrativo era mejor recordado. Algunos de los resultados evidenciaron que, para que una historia pudiera ser comprendida y reproducida por niños pequeños, tenía que presentar: 1- una organización jerárquica de los objetivos y de los acontecimientos (Black & Bower, 1980); 2- unidades de eventos organizados en una secuencia (Lehnert 1981); 3- una red de interconexiones causales entre los eventos (Trabasso & van den Broek, 1985). Según McCabe y Peterson (1991; Kintsh & Greene, 1978), el estudio de las narraciones infantiles en varias culturas ha demostrado la ausencia de una gramática narrativa universal, como pretendían demostrar Stein y Glenn (1979). Por otro lado, algunas reflexiones del enfoque teórico de la “gramática de las historias”, como las de Kintsch y van Dijk (1978; van Dijk, 1980; Kintsch, 1988) sobre macroestructura, microestructura y superestructura del discurso, pueden ayudar a comprender también el proceso de producción narrativa y no sólo el recuerdo de un supuesto “esquema narrativo”. Según van Dijk (1980) hay dos niveles principales de funcionamiento en la organización del discurso narrativo: una componente macroestructural y una microestructural. Las macroestructuras son estructuras semánticas complejas de alto nivel, que engloban diferentes aspectos cognitivos-representacionales y permiten organizar las microestructuras del discurso. Entonces es posible distinguir entre una configuración global (macroestructura) y una local (microestructura) de la narración, así como en el caso de funciones superiores complejas como el pensamiento, la resolución de problemas y la toma de decisión. Para todas estas funciones (macrosecuencias), los planes globales se utilizan como control de la información en su ejecución (microsecuencias). La configuración global (macroestructura) sirve para organizar de forma compleja las microinformaciones generadas en un discurso, reducir la complejidad de la información y permitir un procesamiento más eficaz y rápido. Este proceso permitiría la construcción de nuevos significados a través de la definición de una información global, derivada de significados de nivel inferior. Según van Dijk

(1980) este modelo de funcionamiento valdría para la narración, donde la microestructura local del discurso (actos verbales individuales y sus conexiones) estaría influida tanto por su macroestructura global (secuencia de actos verbales en su conjunto), como por superestructuras externas (convencionales) que organizarían las macroestructuras. Las superestructuras constituirían un nivel ulterior de funcionamiento, serían convencionales y consistirían en secuencias jerárquicas de categorías y esquemas, que proporcionarían formas socialmente compartidas a la macro-estructura narrativa.

El objetivo de la psicolingüística funcional era identificar la estructura narrativa a través de diferentes dispositivos lingüísticos (léxico, sintaxis, semántica), para identificar funciones específicas en el proceso de uso comunicativo de la lengua (Givón 1979, 1983; Halliday & Ruqaiya, 1976; Hopper & Thompson, 1980; Silverstein, 1985, 1987; Slobin 1990). Esta línea de investigación se centraba exclusivamente sobre las características internas de la estructuración lingüística de la narración. Slobin (1990) intentó comparar las narraciones expresadas en diferentes lenguas para investigar cómo la narración podía estar ligada a diferentes perspectivas de la experiencia social. De todas formas, como él mismo comentó, su investigación resultó más translingüística que transcultural. Algunos de los resultados más relevantes del enfoque de la psicolingüística funcional fueron que las funciones más importantes en una historia incluyen: 1- el establecimiento de una secuencia temporal o causal de eventos; 2- la gestión de las relaciones previas y sucesivas de los eventos; 3- el realizar un todo coherente (Kamiloff-Smith, 1979; Bates & MacWhinney, 1982; Bowerman, 1982).

En el enfoque sociolingüístico de Labov (1972) el objeto de estudio eran las narraciones orales espontáneas de experiencias personales de adolescentes y adultos (Labov, 1972, 1982). Según este autor, el relato de las experiencias pasadas ofrecía un acceso privilegiado a las formas fundamentales de la estructura narrativa y a las unidades estructurales invariantes que subyacían a todas las narraciones. Labov evidenció dos funciones de la narración: una interpersonal y referencial, otra de evaluación. La función interpersonal-referencial, entre narrador y oyente, implica la recapitulación de un episodio en una secuencia temporal. La función de evaluación se realiza utilizando una variedad de dispositivos distintivos, donde el narrador busca la manera de transmitir a su interlocutor el significado o la importancia de la historia, y por qué contarla. Para Labov (1972), la estructura básica de una narración oral estaba constituida por seis unidades: 1- tema; 2- orientación; 3- acción que se complica; 4- evaluación; 5- resolución; 6- (opcional) cola. Labov evidenció también que en la

narración hay una dimensión inmediata de interacción cara a cara, que se realiza en la matriz social en la cual la interacción se verifica. Este enfoque fue utilizado por Polanyi (1982, 1985), que investigó el rol de los valores culturales y de los presupuestos en el mundo social del narrador. También Miller (Miller & Sperry, 1988; Miller & Moore, 1989) utilizó este punto de vista, investigando el rol de la estructura narrativa en la motivación de los niños al contar historias, relacionándola con un contenido temático resonante desde el punto de vista emocional.

1.4.3 El enfoque interpretativo entre 1990 y 2000

A partir de los años '90 se afirmó nuevamente un enfoque interpretativo (Tabla 7), esta vez interesado en investigar los procesos a través de los cuales las personas construyen el significado del mundo, de la propia experiencia, y en qué manera estos procesos emergen desde la interacción entre mente y cultura (Bruner 1986, 1990; Stigler, Shweder & Herdt, 1990; Wertsch, 1985, 1991). En este sentido, la búsqueda del significado era tanto una llave interpretativa para la investigación sobre la narración como la condición central del pensamiento y de la acción. Se pasó, desde el análisis formal y estructural de la historia, a un análisis simbólico-interpretativo y del contenido, a la búsqueda de lo que confiere significado a la experiencia humana.

Tabla 7 – Enfoque interpretativo entre 1985 y 2000

Años	Perspectiva	Descripción
1985 - 2000	Bruner	Análisis de los procesos a través de los cuales las personas construyen el significado del mundo y de la propia experiencia (Bruner 1986, 1990; Stigler, Shweder & Herdt, 1990; Wertsch, 1985, 1991).
	Feldman	Análisis de los géneros narrativos (Feldman, Bruner, Kalmar, Renderer & Spitzer, 1990; Feldman, 1989, 1994; Feldman, Bruner, Kalmar & Renderer, 1993; Bruner & Feldman, 1996).
	Bakhtin - Wertsch – Morson & Emerson	Análisis de los géneros narrativos en literatura y en el lenguaje cotidiano (Bakhtin, 1928, 1929; Wertsch, 1991; Morson & Emerson, 1990).
	Miller – Nelson	Análisis de la actividad narrativa de los niños en la interacción conversacional (Miller & Moore, 1989; Nelson, 1989).

Feldman evidenció diferentes géneros narrativos que un individuo puede adoptar cuando cuenta una historia (Feldman, Bruner, Kalmar, Renderer & Spitzer, 1990; Feldman, 1989, 1994; Feldman, Bruner, Kalmar & Renderer, 1993; Bruner & Feldman, 1996). Cada género narrativo se utiliza en diferentes contextos sociales y, a partir de las diferentes modalidades de funcionamiento cognitivo que implica, puede ser caracterizado a lo largo de tres ejes: 1- un eje individual, en la elección del género de la historia; 2- un eje subcultural, en una cultura más amplia; 3- un eje individual, en diferentes edades de experiencia. Feldman además subrayó que, en determinadas miniculturas, el modelo narrativo que determina un género específico de historia tiene un aspecto central a la hora de conservar la identidad del grupo, y permitir la gestión de las relaciones entre sus miembros.

Bakhtin (1973) también se había centrado en los varios géneros narrativos tanto en literatura como en el lenguaje cotidiano (Bakhtin, 1973; Wertsch, 1991; Morson & Emerson, 1990). Argumentó que las variaciones de los géneros narrativos constituían modalidades diferentes de gestionar y visualizar la realidad. Sin embargo, la gama de géneros culturalmente a disposición, y el dominio de ellos, formaban la dialéctica entre las representaciones comunicativas del mundo y la “voz interior” de la vida mental del individuo (Vygotsky, 1934). Los individuos y las comunidades utilizan diferentes géneros narrativos que cambian, y esto significa que la mente y la cultura están estructuradas por “voces” en la conversación, en vez de reducirse a una sola voz con una sola lógica interna.

Miller y Sperry (1988) mostraron que la actividad narrativa de los niños, en la interacción conversacional de la escuela infantil, está relacionada tanto con hechos reales como con la ficción. De esta manera sugirió la hipótesis de que la utilización de experiencias pasadas en las narraciones sirve al individuo para ser culturalmente variable, y como recurso en la construcción de sí mismo (Miller & Moore, 1989). Esta observación se profundizó en el estudio de Nelson (1989) sobre el soliloquio de Emily (de dos años), donde la autora argumentó que el monólogo de la niña estaba dirigido a encontrar sentido a la propia experiencia y que, de esta manera, desarrollaba diferentes estrategias narrativas rudimentales.

1.5 Conclusiones

Desde el nacimiento, los niños manifiestan una tendencia espontánea a escuchar el habla humana (Vouloumanos & Werker, 2007). El lenguaje permite al niño compartir intenciones, pensamientos y deseos con los demás, y constituye uno de los más relevantes medios para la intersubjetividad sostenida (Bloom, 1993; Trevarthen, 1993). A los nueve meses de vida aparecen los primeros signos claros de comprensión de las palabras, mientras que en torno a los doce meses se producen las primeras palabras espontáneas (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal & Pethick, 1994). En torno a los dieciocho-veinticuatro meses el niño empieza a expresar su mundo, desarrollando progresivamente el juego de rol y una primera competencia narrativa (Piaget, 1946; Pulanski, 1973; Nelson, 1989). Recientemente algunos autores han evidenciado que esta estrecha interconexión, entre aparición del juego simbólico y lenguaje, estaría relacionada con un tipo específico de neuronas corticales, definidas “multisensoriales” (Wallace, Carriere, Perrault, Vaughan & Stein, 2006; Wallace, Ramachandran, Stein, 2006), que permiten integrar informaciones derivadas de diferentes órganos perceptivos (tacto, vista, oído).

Con el lenguaje, los niños desarrollan también nuevas competencias pragmáticas, acerca de cómo se utiliza el habla para objetivos sociales y funcionales (“*Common Ground*”, Clark, 1992), interaccionando más activamente con el contexto social y desarrollando la capacidad de adoptar la perspectiva de los demás.

En torno a los 3 años, típicamente los niños comienzan a narrar, y esta nueva forma de comunicarse tiene su desarrollo específico (Piaget, 1946; Ames, 1966; Botvin & Sutton-Smith, 1977; Bruner, 1986, 1991; Nelson, 1989, 1996). El lenguaje narrativo se convierte progresivamente en un componente cada vez más importante para el niño, tanto para reconstruir el pasado y planificar el futuro, como para desarrollar ulteriormente su capacidad de interacción social (Nelson, 1989).

Desde el punto de vista de la producción espontánea de cuentos, el desarrollo de las competencias narrativas está conectado con la adquisición de estructuras lingüísticas (Botvin & Sutton-Smith, 1977) y representacionales (Mandler, 1984). Desde el punto de vista del recuerdo infantil de las historias, existiría un supuesto esquema narrativo básico (Stein & Glenn, 1979) al cual los niños, a partir de los cuatro años, empezarían a demostrarse más permeables (Marchesi & Paniagua, 1983). Para entender la diferencia fundamental entre estos dos enfoques (producción y recuerdo), es fundamental distinguir entre el proceso narrativo espontáneo y la permeabilidad del niño a los

esquemas del mundo exterior. Según McCabe y Peterson (McCabe & Peterson, 1991; Kintsch & Greene, 1978) el estudio de las narraciones infantiles en varias culturas ha demostrado la ausencia de la gramática narrativa universal, que defendían Stein y Glenn (1979). Por otro lado, algunas reflexiones del enfoque teórico de la “gramática de las historias”, como las de Kintsch y van Dijk (Kintsch y van Dijk, 1978; van Dijk, 1980) sobre macroestructura, microestructura y superestructura del discurso, pueden ayudar a comprender también el proceso de producción narrativa.

La función fundamental de las competencias narrativas es la de ser un poderoso recurso para dar sentido al mundo y a sí mismos (Bruner, 1990), constituyendo la base interpersonal para las relaciones verbales, el desarrollo representacional y la expresión del pensamiento (Bruner, 1986, 1991).

El desarrollo de las competencias narrativas infantiles es un argumento que ha sido ampliamente estudiado en los últimos cuarenta años, a través de la alternancia cíclica de un enfoque interpretativo y formalista (Nicolopoulou, 1997). Probablemente ha llegado el momento de integrar estos dos enfoques, así como las metodologías de análisis formal y de contenido de las narraciones. Esto se podría lograr utilizando una metodología reproducible, que permita evaluar el nivel de producción narrativa alcanzado respecto a la edad y a las competencias verbales del niño. Una metodología que incorpore los logros de tantos años de investigación.

CAPÍTULO 2

TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD

Dado que uno de los objetivos de la investigación (ampliado principalmente en el capítulo 8) es la relación entre personalidad, emociones y narración, a continuación se presentará una revisión teórica de algunas de las principales teorías de la personalidad desde las perspectivas psicodinámica, motivacional, taxonómica, cognitivo-social y del procesamiento emocional. Como referirse a todos los autores que han trabajado sobre el tema puede resultar inviable, a continuación, se realizará una breve revisión bibliográfica del mismo.

Si se considera que la narración es una función humana compleja, utilizada para interactuar con los demás, dar sentido al mundo y a sí mismos, resulta lógico ponerla en relación con el funcionamiento cognitivo, emocional y relacional global del individuo. En la infancia, a pesar de que la personalidad aún se está desarrollando, su primera configuración ya se refleja en las narraciones y en las conductas del niño. Se manifiesta en la competencia de resolver problemas y conflictos, gestionar las emociones negativas y positivas asociadas a las representaciones (Lazarus & Folkman, 1984; Scherer, 1984; Gross, 1998, 1999). Por ejemplo, estudios recientes han encontrado asociaciones significativas entre diferentes dimensiones narrativas y la adaptación social del niño. Respecto a los niños sin dificultad emocional y de adaptación social, los niños con problemas de conducta de tipo externalizante (o impulsivo) tienden a crear historias poco coherentes, que contienen temas más agresivos, negativos, desorganizados y menos temas de tipo prosocial y de disciplina (Warren, Oppenheim & Emde, 1996; Ramos, Marcuse & Arsenio, 2001; Woolgar, Steele, Steele, Yabsley & Fonagy, 2001; Moss, Bureau, Béliveau, Zdebik & Lépine, 2009). Del mismo modo, los niños con problemas de conducta de tipo internalizante (o inhibido) tienden a crear historias que presentan temas prevalentemente de tipo negativo y agresivo (Oppenheim, Nir, Warren & Emde, 1997; Warren, Oppenheim & Emde, 1996) y menos de tipo prosocial (Woolgar et al., 2001).

2.1 La personalidad

Se define personalidad “el conjunto de rasgos y mecanismos psicológicos internos al individuo, organizados y relativamente duraderos, que influyen en las interacciones y la adaptación de la persona con su entorno intrapsíquico, físico y social” (Larsen & Buss, 2008 p.6). Los rasgos, o disposiciones de la personalidad, describen las características del individuo, su manera de ser y actuar, según específicas dimensiones, categorías o factores. Los mecanismos psicológicos son procesos que implican una modalidad específica de procesamiento de informaciones y emociones, que lleva al individuo a actuar y elegir determinadas opciones, cercanas a su manera de ser. Típicamente, los rasgos y los mecanismos psicológicos están organizados de una manera relativamente coherente entre sí y duradera en el tiempo, especialmente en la adultez (Mischel, 1968; Festinger, 1957).

La personalidad es entonces el resultado de la organización psíquica del individuo, la configuración global de sus características biológicas, cognitivas y emotivo-relacionales, que se expresan a través del pensamiento, comunicación y comportamiento. La personalidad influye en cómo el individuo percibe el ambiente y los demás, cómo elige las situaciones en las cuales quedarse y cómo actuar en ellas, en como influye en los demás y qué reacciones poner en marcha (Larsen & Buss, 2008).

Según la revisión bibliográfica de Larsen y Buss (2008), se distinguen seis dominios para el estudio de la personalidad: de rasgo, biológico, intrapsíquico, cognitivo-experiencial, socio-cultural y adaptativo. El enfoque disposicional (o de rasgo) investiga cómo un individuo difiere y es similar a otro, sus emociones habituales, el concepto de sí mismo, su propensión fisiológica y los mecanismos intrapsíquicos. La perspectiva biológica se dedica a estudiar la influencia ontogenética y filogenética en la personalidad, así como sus características psicofisiológicas. El enfoque intrapsíquico, de tipo psicodinámico, estudia los mecanismos de equilibrio entre fuerzas internas al individuo, entre tendencias positivas y negativas que pueden generar conflictos a nivel consciente o inconsciente. La perspectiva cognitivo-experiencial se dedica a investigar la cognición de la experiencia subjetiva, en términos de pensamientos conscientes, creencias, deseos y conceptos acerca de sí mismo y de los demás. El enfoque socio-cultural investiga cómo el ambiente social y cultural, en el que el individuo vive y actúa, influye en la personalidad. Por último, la perspectiva adaptativa se centra en el estudio de cómo la personalidad juega un rol central en las modalidades de enfrentamiento y adaptación a los acontecimientos de la

vida diaria. Todos estos diferentes enfoques se justifican por el hecho de que los aspectos biológicos, cognitivos, emotivo-afectivos, relacionales y socio-culturales concurren en la formación de la personalidad adulta, en un marco global de tipo biopsicosocial, como se irá viendo a continuación.

2.2 Teorías psicodinámicas de la personalidad

Según **Sigmund Freud** (1901, 1920, 1923, 1933) la psique (o personalidad) posee energía biológica que impulsa su vida, sus dinámicas y la conducta del individuo. Está compuesta por tres estructuras de base (Ello, Yo, Superyó), compartimentadas entre una porción consciente y otra inconsciente de la psique.

El “Ello” es una estructura interna al individuo, que comprende todo lo que es hereditario y los impulsos que se originan en la organización corporal de la persona. Es la principal fuente de la energía psíquica, está involucrado en el proceso primario de pensamiento (o de placer) y su propósito es satisfacer las pulsiones que se presentan. El “Ello” opera a lo largo de toda la vida a través de los sueños, de la imaginación, del comportamiento impulsivo y egocéntrico, en una búsqueda continua de placer y satisfacción de los deseos.

El “Yo” se desarrolla a partir de la incapacidad del “Ello” de producir el objeto deseado y como instrumento necesario para la supervivencia física y psíquica. Es más organizado y lógico del “Ello”, está involucrado en el proceso de pensamiento secundario (o racional), en los procesos perceptivos, de pensamiento lógico, de resolución de problemas y cognitivos en general. El “Yo” evalúa la situación actual, permite recordar las decisiones importantes y los acontecimientos del pasado, pesa diversos factores presentes y futuros, prediciendo las consecuencias de las acciones. Según Freud el “Yo” está al servicio de los “tres maestros tiránicos”: el “Ello”, el “Superyó” y el mundo exterior. Aunque el “Yo” intente resolver los problemas que se presentan una manera realista, a veces la ansiedad puede ser tan fuerte como para amenazar con asfixiarlo, entonces entran en juego los mecanismos de defensa (Tabla 8).

El “Superyó” se desarrolla después de que el niño haya superado el “Complejo de Edipo” y que se haya identificado con sus padres (a la conclusión de la fase fálica de los 3-5 años). Se compone de dos partes: 1- la “Conciencia”, hecha por las

prohibiciones de los padres; 2- el “Yo ideal”, que se refiere a unas conductas hacia las cuales el niño dirige sus esfuerzos. El “Superyó” está en contraste con el “Ello” y el “Yo”. Recompensa, sanciona y hace peticiones al individuo, intentando deshacerle del principio del placer y del principio de realidad, monitoreando el comportamiento y los pensamientos del “Yo”.

La teoría freudiana se basa sobre una dinámica económica de la energía nerviosa, denominada energía psíquica, pulsión o tensión. Esta energía, que mueve las dinámicas internas de la vida psíquica, proviene de los dos instintos humanos básicos: de vida o libido (Eros) y lo de destructividad o muerte (Tánatos). Cuando un pensamiento, un deseo o un recuerdo genera demasiada ansiedad en un nivel intrapsíquico, se genera un conflicto interno. Este elemento conflictivo tiene que ser eliminado de la parte consciente, para pasar a la parte inconsciente. De esta manera el nivel de ansiedad (objetiva, neurótica o moral), así como la tensión generada, puede disminuir. Este proceso de disminución de la tensión surge a través de los mecanismos de defensa (Tabla 8).

El desarrollo de la personalidad pasa por una serie de etapas infantiles (oral, anal, fálica, latencia e integración genital), implicando la atención sobre diferentes zonas del cuerpo y los conflictos que derivan del intento de satisfacer los deseos personales y de adaptarse a las reglas del mundo exterior. La personalidad final resultante depende de las estrategias que el individuo ha aprendido cuando era niño, para hacer frente a específicos tipos de conflictos. En el caso de la patología, los mecanismos de defensa del “Yo” se vuelven disfuncionales, se vuelven rígidos y producen la desadaptación del individuo al contexto ambiental.

Según **Anna Freud** (1936) el desarrollo de la psique (o personalidad) depende de la armonía que se establece entre sus estructuras internas (Ello, Yo, Superyó). En la infancia el niño pasa por un proceso que empieza por una completa dependencia del adulto y se dirige hacia una autonomía progresiva en el mundo real. El “Yo” interactúa con el mundo exterior y es el mayor responsable del desarrollo de la personalidad adulta. El “Yo” pone en acción mecanismos de defensa (Tabla 8), cuya finalidad es la de proteger al individuo de las exigencias instintivas del “Ello”, o para defenderle de experiencias externas percibidas como demasiado intensas o peligrosas para el equilibrio psíquico. Se trata de procesos automáticos e inconscientes que tienen una función adaptativa importante, entran en juego también en condiciones normales, influyen de manera decisiva en la personalidad y en la conducta del individuo. Estos

mecanismos de defensa pueden llegar a ser patológicos cuando son demasiado rígidos e ineficientes, afectando a la flexibilidad, armonía y adaptación mental del individuo. La capacidad de gestionar los impulsos, la ansiedad y la adaptación al mundo exterior se desarrolla a lo largo de diferentes líneas evolutivas. Hay una línea evolutiva por cada tipo de impulso interno, en relación con la evolución de un mecanismo de defensa y con los acontecimientos del mundo exterior.

Tabla 8 – Los mecanismos de defensa según Freud S. y Freud A.

Mecanismo de defensa	Descripción
Aislamiento	El “Yo” separa un pensamiento de los sentimientos asociados, para soportar hechos angustiosos.
Anulación	El “Yo” impulsa al individuo a hacer lo contrario que hizo anteriormente para anular (o reparar) su significado.
Compensación	El “Yo” trata de compensar o equilibrar cualquier inferioridad, real o imaginaria, destacando en otros campos o en el mismo.
Condensación	El “Yo” reúne elementos del inconsciente en una sola imagen u objeto, concentrando varios significados en un único símbolo.
Conversión	El “Yo” traspone un conflicto psíquico y el tentativo de su resolución en síntomas somáticos, motores o sensitivos de forma simbólica.
Desplazamiento	El “Yo” se desprende de una emoción asociada a un objeto o persona adjudicándola a otro objeto o persona.
Fijación	El “Yo” se defiende de la ansiedad generada por avanzar hacia una nueva etapa de madurez, quedándose anclado a un determinado estadio del desarrollo.
Formación reactiva	El “Yo” detiene la aparición de un pensamiento doloroso, sustituyéndolo por otro más agradable.
Idealización	El “Yo” extrema las cualidades y valor de una idea o de otra persona, invistiéndola de las cualidades máximas de bondad o maldad.
Identificación con el agresor	El “Yo” se enfrenta a un peligro exterior identificándose con su agresor, ya sea reasumiendo por su cuenta la agresión en la misma forma.
Intelectualización	El “Yo” toma distancia de una amenaza, generando actitudes frías, analíticas y desapegadas.
Introyección	El “Yo” incorpora elementos de la personalidad de otra persona.
Negación	El “Yo” niega la existencia de un acontecimiento que ha sido o que es amenazante o aversivo.

Proyección	El “Yo” proyecta sentimientos o ideas angustiosas hacia otras personas u objetos cercanos. Además de ser un mecanismo de defensa es también un mecanismo normal, a través del cual el “Yo” proyecta aspectos propios en la percepción de los estímulos ambientales y durante la conducta del individuo.
Racionalización	El “Yo” reduce la ansiedad al encontrar una explicación racional para asumir una realidad que le resulta inaceptable.
Regresión	El “Yo” retoma un nivel de desarrollo anterior (más infantil) a lo que ha alcanzado.
Represión	El “Yo” borra de su parte consciente acontecimientos y pensamientos que serían dolorosos si se mantuvieran en el nivel consciente.
Sublimación	El “Yo” transforma un impulso potencialmente peligroso en un comportamiento socialmente maduro y aceptable.

Según **Carl Jung** (1910, 1911, 1910/1946, 1958a-b) las bases de la psique (o personalidad) son arcaicas, primitivas, innatas, inconscientes y universales, en cuanto dependen tanto del desarrollo del individuo como del hecho de ser miembro del género humano. Lo que mueve la psique y la conducta humana son las metas y las aspiraciones. La personalidad consiste en una serie de instancias (o estructuras internas al individuo) y sistemas psíquicos que interactúan entre sí. Las instancias son el “Yo”, el “Inconsciente personal” con sus “Complejos”, el “Inconsciente colectivo” con sus “Arquetipos”, la “Persona”, el “Ánima/Ánimus”, la “Sombra”. Los sistemas de personalidad son las actitudes disposicionales (por ejemplo introversión/extroversión) y las funciones del pensamiento, del sentimiento y de la intuición. El concepto de “Sí mismo” representa el resultado de la interacción e integración entre instancias y sistemas de la personalidad.

El “Yo” es la mente consciente, está compuesta por percepciones, recuerdos, pensamientos y sentimientos conscientes. Al “Yo” se debe sentimiento de identidad y de continuidad del propio ser y se considera como el centro de la personalidad.

El “Inconsciente personal” es una región de la personalidad adyacente a la del “Yo”, está compuesto por las experiencias que una vez eran conscientes (que se han eliminado, suprimido, olvidado o ignorado) y por elementos originalmente demasiado débiles para dejar una huella consciente en la persona. Hay un intercambio continuo entre el “Inconsciente personal” y el “Yo”. Los contenidos del “Inconsciente personal” se estructuran bajo la forma de “Complejos”: constelaciones de sentimientos, pensamientos, percepciones y recuerdos que tienen un núcleo que atrae a diferentes experiencias. Cuanto mayor es la fuerza del núcleo del complejo, más experiencias

atraerá. En casos patológicos, un complejo puede actuar como una entidad autónoma y no integrarse con los otros aspectos de la personalidad, adquiriendo vida mental y actividad independiente, tomando el control de la personalidad.

El “Inconsciente colectivo” (o intrapersonal) está constituido por trazas mnemónicas latentes del pasado ancestral del hombre, tanto de la raza humana como de sus antepasados prehumanos o animales. Según Jung, es el sistema más poderoso e influyente de la psique y, en casos patológicos, puede tomar el control del “Inconsciente personal” y del “Yo”. El inconsciente colectivo es la base hereditaria de toda la estructura de la personalidad y, sobre él se constituye el “Yo”, el “Inconsciente personal” y todas las adquisiciones personales. Los contenidos del “Inconsciente colectivo” son los “Arquetipos”: formas universales de pensamiento, caracterizadas por un contenido afectivo (imágenes primordiales, mitos, patrones de comportamiento). Los “Arquetipos” son almacenamientos estables de la psique, representan las experiencias constantemente repetidas por muchas generaciones y pueden constituir el núcleo de un complejo en el “Inconsciente personal”.

La “Persona” es una máscara que el individuo lleva para satisfacer las demandas de las convenciones sociales y de las necesidades arquetípicas internas. Si el individuo se identifica más con la persona que con su “Yo” real, se arriesga a volverse más consciente de la parte que está actuando en vez de sus verdaderos sentimientos, convirtiéndose en un extraño para sí mismo y toda su personalidad se aplan.

El “Ánimus” y el “Ánima” son los arquetipos del lado femenino del hombre (Ánima) y de la parte masculina de la mujer (Ánimus). A través de estas dos dimensiones de la personalidad, el hombre puede entender la naturaleza de la mujer y la mujer la del hombre. El “Animus” y el “Ánima” también pueden dar lugar a malentendidos, cuando la imagen arquetípica se proyecta en la pareja sin tener en cuenta el verdadero carácter del otro.

La “Sombra” está constituida por los instintos animales del hombre, heredados en su evolución desde formas evolutivas precedentes. Como arquetipo, la sombra es el origen del concepto humano del pecado original, cuando se proyecta hacia el exterior, se convierte en el diablo o un enemigo.

En fin, el concepto de “Sí mismo” representa la culminación de los estudios de Jung sobre los arquetipos. Inicialmente Jung creía que el “Sí mismo” era equivalente a la psique entera, pero sucesivamente identificó un arquetipo basilar que representa la lucha del hombre para la unidad, que se expresa a través de varios símbolos, el más

importante de lo cuales es el mandala oriental. Entonces la unidad y la integración de los diferentes aspectos de la personalidad giran alrededor del “Sí mismo”, que el individuo logra desarrollar en la edad adulta en ausencia de patología.

Según **Alfred Adler** (1929, 1965) lo que mueve la personalidad y la conducta humana es la “Aspiración a la superioridad”: la tendencia a la unidad y coherencia de los diferentes aspectos de la vida psíquica del individuo. Esta aspiración es innata, es parte de la vida y constituye un principio dinámico general, que confiere energía a las pulsiones del individuo, integrándolas entre sí. Esta aspiración a la superioridad se basa en un mecanismo de compensación que, a partir del sentimiento innato de inferioridad, incompletud o imperfección, impulsa al individuo a una mejoría continua.

Según Adler el individuo vive muchas ideas puramente ficticias (sin contrapartida en la realidad), que constituyen las determinantes subjetivas de los acontecimientos mentales. El objetivo final del individuo puede estar constituido por una idea ficticia e inalcanzable, de la cual la persona normal puede deshacerse, mientras que en la patología, esto no es posible. Así que, mientras el individuo normal lucha por propósitos más sociales, la persona neurótica lucha por la autoestima, el poder, la expansión, desarrollando propósitos egoístas y personales. La persona normal coopera con los demás y muestra un interés social por una sociedad mejor.

La cooperación y la socialidad tienen sus raíces en la relación entre madre e hijo y en el hecho que, desde el nacimiento, el individuo está constantemente involucrado en una red de relaciones interpersonales, que dan forma a su personalidad. Por otro lado, el interés social es una componente innata del individuo, con raíces filogenéticas que se remontan a tiempos remotos, cuando el interés social remplazó el interés puramente individual.

El concepto de “Estilo de vida” constituye el núcleo central de la personalidad, es único en cada persona, pero es difícil distinguirlo respecto a otro concepto de Adler: el “Sí mismo creativo”, en cuanto ambas estructuras empujan al individuo a la superioridad. El Estilo de vida se forma en la infancia (alrededor de los 4-5 años), a partir de la compensación de una inferioridad específica: de él se originan todas las conductas del individuo y las diferentes formas de aspirar a la superioridad. Por otro lado, el “Sí mismo creativo” es una estructura interna unificada y coherente, que domina la personalidad. Se trata de un concepto muy filosófico y cercano al concepto

de alma, en cuanto es lo que da sentido a la vida misma y es también su propósito final.

Según **Herbert Sullivan** (1947) la personalidad es un sistema energético cuyo propósito principal es reducir la tensión interna al individuo. El cuerpo es un sistema que gestiona energía física, en el que la tensión puede oscilar entre los extremos de la completa relajación y de la tensión absoluta. La tensión se genera cuando en el sistema se verifica un cambio energético. Hay dos fuentes principales de tensión: 1- las necesidades relacionadas con los procesos físico-químicos del cuerpo, que están organizadas en una jerarquía, donde las necesidades de orden inferior deben satisfacerse antes de las de orden superior; 2- la angustia, relacionada con la tensión debida a amenazas reales o imaginarias para el individuo. Si la ansiedad es muy fuerte, produce ineficiencias en la satisfacción de las necesidades, perturbando las relaciones interpersonales y el pensamiento.

La energía interna que alimenta la psique se transforma cuando el individuo ejecuta una tarea en el mundo exterior (que requiere la utilización de los músculos) o una actividad psíquica (percibir, recordar, pensar, etc.). Estas actividades explícitas o encubiertas sirven para reducir la tensión del sistema y se ven influidas en gran medida por la sociedad en la que se forma el individuo. Un individuo aprende a comportarse de una manera determinada interactuando con los demás, y no según esquemas innatos o pulsiones preestablecidas.

Según **Karen Horney** (1939) lo que mueve la psique (o personalidad) y la conducta humana son las necesidades que derivan de los conflictos internos del individuo. En la base de los conflictos hay la “angustia fundamental” (u original): la sensación del niño de sentirse aislado e indefenso en un mundo potencialmente hostil. Los conflictos se generan por efecto del contexto social y se pueden superar a través de relaciones de seguridad, confianza, amor, respeto, tolerancia y calor. Cualquier acontecimiento que perturbe la seguridad del niño, en la relación con sus padres, produce esta angustia fundamental. De esta manera el niño utilizará diferentes estrategias para luchar contra los sentimientos de angustia, aislamiento e impotencia. Por ejemplo, si de pequeño el niño no ha recibido amor, cuando sea adulto, intentará dominar a los demás, a través de un mecanismo de compensación, encontrando una salida a la hostilidad que ha ido desarrollando. Así que la conflictividad y las conductas que se generan para hacer frente a las problemáticas infantiles caracterizarán los rasgos de la personalidad adulta.

Basándose en esta teorización, la Horney elaboró un listado de 10 necesidades/conflictos básicos (Tabla 9) que empujan al individuo hacia su solución. Estos conflictos son necesidades de base que se pueden distorsionar y volverse neuróticas, como resultado de diferentes relaciones interrumpidas en la infancia. Una necesidad neurótica es mucho más intensa respecto a una necesidad normal y genera una fuerte ansiedad para el individuo.

Tabla 9 – Necesidades neuróticas /conflictos internos según Karen Horney

Necesidades neuróticas	Descripción
Necesidad neurótica de afecto y aprobación	Necesidad intensa de complacer a los demás y ser querido por ellos.
Necesidad neurótica de un amigo o pareja que se asuma la responsabilidad	Necesidad intensa de alguien que lleve las riendas de la vida del individuo, solucionando todos los problemas.
Necesidad neurótica de restringir la vida dentro de límites muy estrechos	Necesidad intensa de restringir la vida de uno a límites muy estrechos, a no ser demandantes, a satisfacerse con muy poco.
Necesidad neurótica de poder	Necesidad intensa de poder y control sobre los demás (omnipotencia).
Necesidad neurótica de explotar a los demás	Necesidad intensa de explotar a los demás y sacar lo mejor de éstos.
Necesidad neurótica de reconocimiento o prestigio social	Necesidad intensa de ser apreciado y reconocido por los demás.
Necesidad de admiración personal	Necesidad intensa de ser admirados por nuestras cualidades internas como externas.
Ambición neurótica de logro personal	Obsesión para los logros personales.
Necesidad neurótica de autosuficiencia e independencia.	Necesidad intensa de autonomía, hasta el punto de no necesitar nunca de nadie, rechazando la ayuda y el compromiso con los demás.
Necesidad neurótica de perfección e inexpugnabilidad.	Necesidad intensa de ser constantemente perfecto, con temor de fallar.

Según **Erik Erikson** (1950, 1987) lo que impulsa la personalidad y la conducta del individuo son las necesidades típicas de cada periodo de la vida, derivadas de la interacción con el mundo externo. La personalidad sirve para la adaptación psicosocial, se estructura siguiendo un orden biológico interno (principio epigenético) y por los efectos de la influencia social. Estos dos factores determinan las peculiaridades únicas de cada persona y hay diferentes etapas/crisis por cada fase de vida del individuo (Tabla 10). Hay diferentes aspectos que influyen en la estructuración de la personalidad del

individuo como: las diferencias individuales y la fuerza del “Yo” (las características internas de natura biológica); la capacidad de adaptación y ajuste del “Yo” para superar las crisis evolutivas; los procesos cognitivos inconscientes; las características de la sociedad; la influencia biológica relativa al género; el tipo de etapas de desarrollo psicosocial infantiles y adultas (Cloninger, 2003).

Tabla 10 – Etapas/ crisis psicosociales según Erick Erikson

Edad	Etapas	Descripción	Etapas freudianas
Nacimiento - 18 meses	Confianza frente a Desconfianza	El niño tiene que aprender a confiar en el adulto para satisfacer sus necesidades. (Éxito de la crisis Aprender a confiar. Fracaso de la crisis Rechazar el cuidador y desconfianza de los demás.)	Oral
18 meses - 3 años	Autonomía frente a Vergüenza y Duda	El niño tiene que aprender a ser autónomo en sus hábitos. (Éxito de la crisis lograr la autonomía en simples tareas personales. Fracaso de la crisis dudar de sus capacidades y sentirse avergonzado.)	Anal
3 - 6 años	Iniciativa frente a Culpa	El niño se mueve activamente, juega y desarrolla actividades que implican la posibilidad de triunfar o fracasar. (Éxito de la crisis : ser inventivo, dinámico, ambicioso, correr riesgos. Fracaso de la crisis : ser inhibido, celoso, torpe y con sentido de culpabilidad.)	Fálica
6 - 12 años	Laboriosidad frente a Inferioridad	El niño tiene que aprender a dominar habilidades sociales y académicas. (Éxito de la crisis : Logros académicos, confianza en sus capacidades. Éxito de la crisis : fracasos académicos, sentimientos de inferioridad.)	Latencia
12 - 20 años	Identidad frente a Difusión de Identidad	El adolescente busca un sentido sólido de sí mismo y de su identidad, integrando los diferentes aspectos del “Yo”, de otra forma se experimentará como dividido, desconectado e inconsistente. (Éxito de la crisis : tener un sentido de sí mismo y una perspectiva de futuro, con un rol sexual definido. Fracaso de la crisis : percibirse como falso, como un conjunto inconsistente de roles desarticulados, con pobre identidad sexual, inseguro de sus propios valores y de su futuro.)	Genital temprana (adolescencia)
20 - 40 años	Intimidad frente a Aislamiento	En joven y el adulto viven relaciones de intimidad con su pareja y con los demás. Si las etapas anteriores han obtenido éxito y han vivido experiencias positivas, se desarrollará el sentido de la intimidad. (Éxito de la crisis : ser abierto y discreto, relacionarse con los demás. Fracaso de la crisis : ser indiferente, aislado y distante, con poco compromiso relacional.)	Genital

40 - 65 años	Generatividad frente a Estancamiento	El adulto ayuda y apoya la siguiente generación, se ocupa de la paternidad y de la maduración y consolidación de su profesión. (Éxito de la crisis: ser productivo, fomentar el crecimiento de la siguiente generación. Fracaso de la crisis: ser improductivo, poco activo y viejo antes de tiempo.)	Genital
Personas mayores	Integridad frente a Desesperación	La persona mayor pasa revista a las 7 etapas anteriores, analiza la presencia de un motivo de vida integrado y recuerda los hechos pasados. Es fundamental contar con la propia integridad para sostener las propias convicciones. (Éxito de la crisis: comprender el ciclo vital, alcanzar un buen nivel de sabiduría y ética. Fracaso de la crisis: disgustarse de la vida, desear “comenzar de nuevo”, tener miedo a la muerte, ver la vida que queda sin sentido.)	Genital

Según **Melanie Klein** (1921-1945, 1933) la psique humana, personalidad o “mundo interior”, posee energía biológica que la impulsa y que está siempre ligada a un “objeto interno” o “externo internalizado”. El concepto de “objeto” es similar a la de pulsión freudiana, en cuanto es el que, investido de una tensión positiva/placentera o negativa/desagradable, mueve la conducta y la vida psíquica. El objeto puede ser bueno (como el pecho materno que satisface las necesidades primarias del niño) o malo, generando agresión y rechazo (como cuando la mamá no satisface una necesidad del niño). Del hecho que un objeto sea bueno o malo depende de la relación que se lleva a cabo con él. En otras palabras, los “objetos” son entidades dinámicas de la psique, que pueden ser internos o externos al individuo, buenos o malos, totales o parciales y pueden dar lugar a ansiedad, escisión, fragmentación, proyección, idealización, depresión, culpa. Según Klein, no existe una relación sin la activación de objetos internos y externos (relaciones de objeto). Los instintos empujan el individuo a conseguir algo para satisfacer sus necesidades y, si el objeto no es disponible externamente, se activa un objeto interno sustitutivo (una fantasía relacionada con un objeto satisfactorio).

El mundo interno es el lugar de mediación entre el “Yo” y la realidad externa, se expresa a través de símbolos y es a menudo inconsciente. El “Yo” existe desde el nacimiento, se estructura a través de la formación de los “objetos internos” y de mecanismos de introyección y proyección, en la relación entre mundo interior y mundo exterior.

A lo largo de toda la vida, hay dos modalidades de funcionamiento recurrentes de la vida psíquica interna del individuo: una posición esquizo-paranoide y otra depresiva, que se desarrollan desde el nacimiento.

En la posición esquizo-paranoide no hay ninguna oposición entre la libido/satisfacción y la agresividad, en cuanto inicialmente el niño no se da cuenta que son dos aspectos del mismo objeto (el pecho materno que puede satisfacer o insatisfacer su necesidad). La componente paranoide se caracteriza por la distinción entre el bueno y el malo, de la que el “Yo” puede defenderse a través de mecanismos de defensa como: la idealización del objeto bueno, la negación del objeto malo, la identificación proyectiva.

En la posición depresiva se perciben contemporáneamente el objeto bueno y malo (ambivalencia) que provoca ansiedad, por el miedo de destruir el objeto o el temor de ser abandonado por él. De esta manera, la psique infantil puede defenderse a través de defensas como: la manía (que permite escapar para no tener que depender del objeto) o la reparación (sentido de culpa para restaurar el objeto).

La patología mental se desarrolla a causa de relaciones de objetos internalizados que son negativas, conflictivas y que activan mecanismos de defensas desadaptativos respecto a la vida en el mundo exterior.

Según **Wilfred Bion** (1962, 1963, 1965) la psique (o personalidad) es la dimensión interna al individuo, donde se representan las experiencias sensoriales y emocionales. Las sensaciones y las emociones son tensiones que impulsan la búsqueda de un significado que pueda ser representado internamente. La actividad psíquica es la síntesis del proceso de transformación de aferencias corporales, sensoriales y emocionales en representaciones.

Las necesidades físicas y de las funciones mentales impulsan el pensamiento y la conducta humana, así que el desarrollo de la personalidad consiste en la progresiva elaboración del pensamiento (todo lo que afecte a la mente) hacia formas más maduras. El desarrollo del pensamiento pasa a través de una reestructuración interna, hacia formas más sofisticadas, para al final volver nuevamente a los orígenes, a través de un contacto más maduro y profundo con estos elementos internos. El símbolo y las representaciones constituyen la conjunción entre el sentimiento/emoción y lo que es reconocido y compartido con el entorno social.

Según Bion, el mundo intrapsíquico afectivo/sensorial y cognitivo están profundamente ligados por una dinámica de transformación de los elementos β en α o

“*Reverie*”. Los elementos β son aferencias sensoriales y emocionales, que inicialmente no están organizadas en un contenido del pensamiento y no están representadas en la psique. A través de la función α (parecida a las funciones del “Yo” de Freud), la psique metaboliza y representa los elementos β , generando los elementos α , las primeras formas del pensamiento. Los elementos α pueden ser representados a través de imágenes visuales, guiones auditivos, guiones afectivos, representaciones de la memoria durante la vigilia o el sueño. La patología deriva de un malfuncionamiento psíquico que no permite transformar los elementos β en α , una disyunción entre funcionamiento perceptivo-afectivo y representacional.

Según **John Bowlby** (1951, 1969, 1973, 1980), lo que mueve y estructura inicialmente la personalidad es una necesidad primaria de tipo biológico e innato: el apego y la referencia afectiva de una figura primaria. La relación de apego depende tanto de la sensibilidad de la madre como de las peticiones del niño, por tanto está relacionada tanto con las características de la figura de referencia como con el temperamento del niño.

Las experiencias tempranas de relación entre niño y figura de apego caracterizarán los Modelos Operantes Internos. Un Modelo Operante Interno es un guión experiencial, es inconsciente, influye en las modalidades de relación del individuo y está constituido por pensamientos y expectativas. Si por ejemplo un niño ha sido amado y cuidado por sus padres, internalizará este tipo de expectativas y, cuando será adulto, será sociable y buscará nuevas relaciones de aceptación y amor. Si un niño ha experimentado el no ser querido o cuidado por los padres, internalizará la expectativa de que probablemente nadie lo querrá.

Basándose en los estudios de Konrad Lorenz (1935, 1978) y Harry Harlow (1962, 1964), Bowlby enfatizó la necesidad del bebé de contacto, protección y vínculo maternal, que sirven como base segura para la exploración y el desarrollo físico-psíquico. El bebé nace con un repertorio de conductas innatas, que tienen el propósito de producir respuestas en los padres para mantener la proximidad con la figura de apego, resistirse a la separación (ansiedad de separación) y protestar si se lleva a cabo. De esta manera el niño, a partir de los primeros seis meses de vida, utiliza la figura de apego como base segura desde la que explorar el mundo. Habrá así, una figura de vínculo afectivo principal (como la madre) y figuras de vínculo afectivo secundarias, que le llevarán a explorar nuevas relaciones y experiencias, sin riesgos para su

supervivencia física y psíquica. A consecuencia de la relación instaurada con la figura de apego principal, cuando se interrumpe el vínculo de proximidad física con ésta, el niño desarrolla estrategias para hacer frente a la ansiedad de separación de una manera más o menos eficaz.

A través de un procedimiento experimental denominado “la Situación Extraña” (Tabla 11), Mary Ainsworth (1967, 1978) enfatizó la existencia de tres patrones de apego del bebé: de tipo seguro, de tipo inseguro-ambivalente y inseguro-evitativo. Sucesivamente Main y Solomon (1986) detectaron un tipo ulterior de apego inseguro que clasificaron como desorganizado.

Desde esta perspectiva la patología se desarrolla a causa de un trastorno relacional asociado a Modelos Operantes Internos disfuncionales, que provocan una dificultad a la hora de mantener relaciones y representaciones de relación (estables y positivas), desde las cuales explorar y adaptarse al mundo.

Tabla 11 – “La Situación Extraña” y estilos de apego

La “Situación Extraña” es una situación de laboratorio en la que se observa la relación entre una madre y su hijo (de 12-18 meses) en un laboratorio, preparado como un salón de casa, con unos juguetes a disposición. El procedimiento consiste en interrumpir y reactivar la relación entre figura de apego y niño, alternando la presencia de la madre con la de un experimentador, para observar las reacciones del niño. En la situación clásica de Ainsworth y Bell (1970), se ejecuta una serie de siete episodios de interrupción y reunión de 3 minutos. La secuencia es la siguiente: 1- la madre y el hijo están solos en el laboratorio; 2- se une a la díada madre-hijo un extraño; 3- la madre deja el laboratorio dejando el hijo con el extraño; 4- la madre vuelve y el extraño deja el laboratorio; 5- la madre deja el hijo completamente sólo; 6- regresa el extraño en el laboratorio donde está el niño; 7- regresa la madre al laboratorio con el hijo y el extraño se va.	
Estilo de apego	Descripción
Apego Seguro	Los niños con este estilo de apego son capaces de representarse la figura de apego: cuando ésta no está físicamente presente, esperan su regreso y, mientras tanto, exploran el ambiente e intentan interactuar con un eventual desconocido.
Evitativo	Los niños con este estilo de apego se muestran imperturbables cuando la madre los deja y no está presente físicamente. Cuando la figura de apego regresa, no le prestan mucha atención, como manteniéndola a distancia.
Ambivalente	Los niños con este estilo de apego presentan una ansiedad muy fuerte cuando la figura de apego los deja y no está presente físicamente. Lloran y protestan con fuerza hasta que la madre regrese y, aunque regresa, no se calman con facilidad.
Apego Inseguro	
Desorganizado	Los niños con este estilo de apego se muestran asustados, confusos, apáticos, desorganizados, buscan y rechazan al cuidador, no saben manejar la angustia ante la separación cuando la figura de apego no está presente. Cuando regresa, sigue este estado de desorganización que puede derivar en una hiperexcitación. Los niños con este estilo de apego han tenido experiencias relacionales tempranas muy dolorosas y caóticas. No han podido organizarse para responder de una forma regular y característica en la relación con sus cuidadores.

2.3 Motivación y personalidad

Según **Henry Murray** (1938, 1953) lo que motiva y caracteriza la personalidad y la conducta del individuo es la necesidad. La necesidad es una tensión interna al individuo que organiza la percepción, la apercepción, la intelección y la acción, y que guía (dándole el rumbo deseado) una situación existente y no satisfactoria. Una necesidad puede surgir de los procesos internos al individuo o por la aparición de algunas tensiones ambientales, por lo general de naturaleza emocional. El propósito del individuo es reducir la tensión generada por la necesidad, una tendencia que lo lleva a aprender estrategias para conseguirlo.

La existencia de una necesidad del individuo se puede deducir a partir de: 1- el resultado de una conducta; 2- el tipo de comportamiento utilizado; 3- la atención o respuesta selectiva a una determinada clase de objetos estimulantes; 4- la expresión de una emoción; 5- la expresión de satisfacción al lograr algo o de decepción al no conseguirlo. De esta manera Murray llegó a compilar una lista provisional de 20 necesidades que motivan la acción y el pensamiento del individuo (Tabla 12), en las que un proceso psicológico está acompañado por un proceso fisiológico (o *proceso reinante*).

Las necesidades no actúan de forma totalmente aislada la una de la otra. Según Murray existe una jerarquía de necesidades donde algunas presentan tendencias que tienen supremacía sobre las otras. Según el concepto de *preponderancia*, las necesidades que no se satisfacen se convierten en dominantes. Típicamente, una necesidad puede ser satisfecha por una sola acción; cuando una sola conducta satisface más necesidades hay una *fusión de necesidades*. También una necesidad puede ser “*subsidiaria*” de otra, cuando sirve sólo para satisfacer otra tensión.

Una necesidad se dice integrada cuando el individuo manifiesta una *disposición temática bien establecida*. Este tipo de disposición temática se observa cuando el individuo manifiesta la necesidad de un tipo específico de interacción con un tipo específico de persona u objeto, integrando la necesidad con el pensamiento y con las acciones instrumentales para su satisfacción. De otro lado, cuando una necesidad está fuertemente ligada a un objeto se obtiene una *fijación*, que se considera generalmente patológica, así como la incapacidad de mostrar una preferencia objetual duradera.

La *presión* representa una propiedad de un objeto o persona externa al individuo, que facilita o contrasta sus esfuerzos para lograr un propósito determinado. La presión puede ser: 1- de tipo α (características objetivas de un objeto o persona); 2- de tipo β (el significado atribuido por el individuo al objeto o persona). Aunque el comportamiento del individuo depende más directamente de la presión de tipo β , es importante identificar las situaciones en que hay una diferencia significativa entre la presión de tipo β y la que realmente existe, de tipo α .

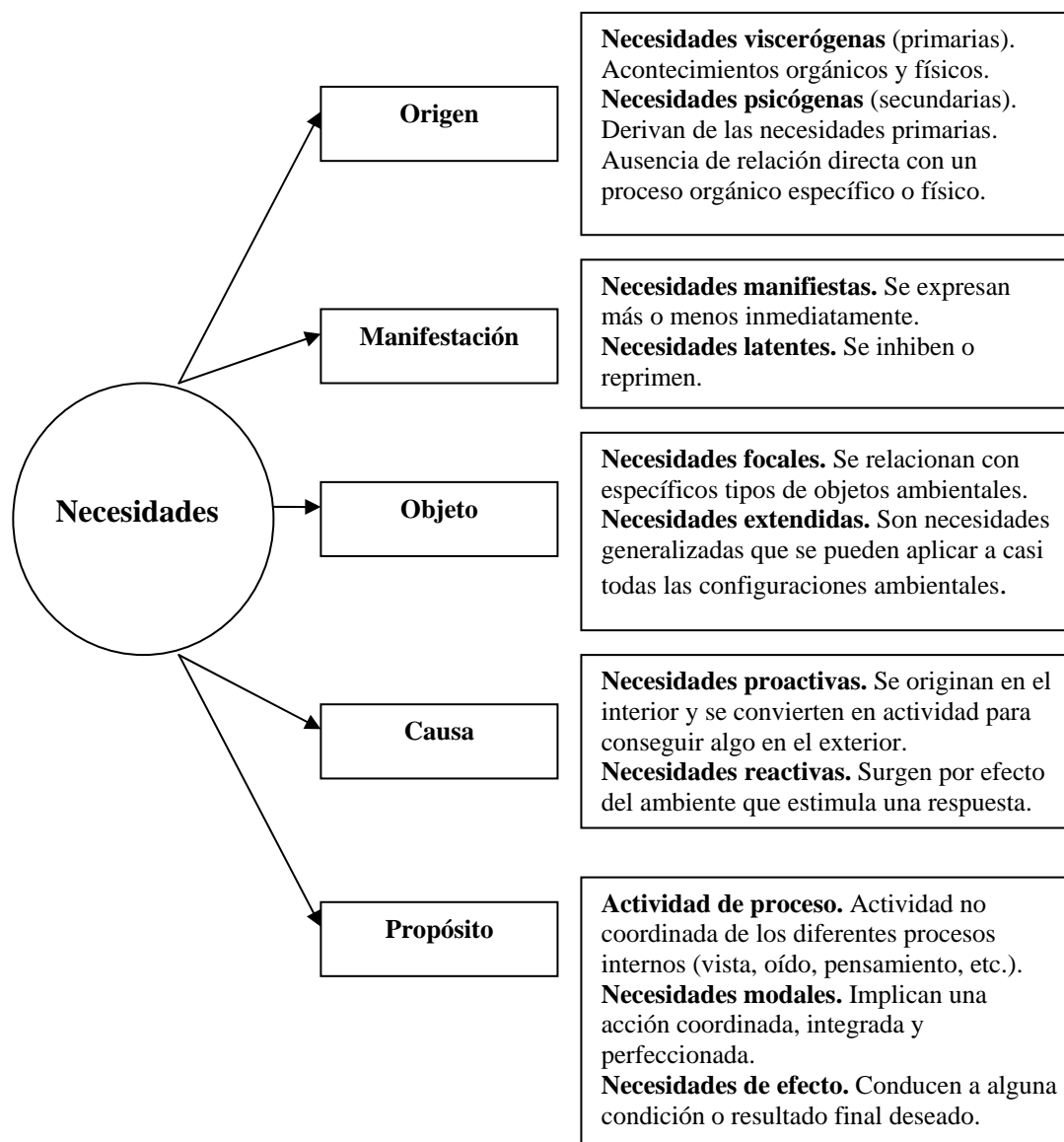
La interacción entre necesidad y presión identifica un *thema*, una unidad de conducta que incluye: la fuente (la presión) y la necesidad (que empuja el individuo a la acción). Un *thema* puede ser simple o serial. Un *thema simple* está compuesto por una necesidad, una fuente y la acción. Un *thema serial* está compuesto por una secuencia de *themas simples*.

Toda la experiencia infantil, que da significado y coherencia a gran parte de la conducta del individuo, se define *thema de unidad*. El *thema de unidad* es la configuración de las necesidades (y presiones relacionadas), que se ha ido desarrollado desde la infancia, que opera en gran parte como fuerza inconsciente, dirigiendo las acciones y los pensamientos del individuo.

Tabla 12 Características de las necesidades humanas según Murray

Necesidad	Descripción
Dominación	Controlar el propio ambiente.
Deferencia	Admirar y apoyar a otro.
Autonomía	Resistir la influencia o coacción.
Agresión	Vencer la oposición por la fuerza.
Degradación	Someterse en forma pasiva a una fuerza externa.
Logro	Realizar algo difícil.
Sexo	Formar y favorecer una relación erótica.
Sensibilidad	Buscar y disfrutar placeres sensuales.
Exhibición	Causar una impresión (llamar la atención de personas significativas).
Juego	Relajarse, divertirse, buscar recreación y entretenimiento
Afiliación	Formar amistades y asociaciones.
Rechazo	Despreciar, ignorar o excluir a otro.
Ayuda	Buscar ayuda, protección o simpatía.
Cuidado	Cuidar, ayudar o proteger a otro desamparado.
Evitación de sentirse inferior	Evitar la humillación.
Defensa	Defenderse contra el asalto, la crítica y la culpa.

Oposición	Superar o arreglar un fracaso.
Evitación de daño	Evitar el dolor, la lesión física, la enfermedad y la muerte.
Orden	Organizar las cosas.
Entendimiento	Preguntar o a responder cuestiones generales.



Según **Abraham Maslow** (1943, 1954, 1968) lo que impulsa/caracteriza la actividad psíquica (o personalidad) y la conducta del individuo es una tendencia básica a satisfacer necesidades (fisiológicas y psicológicas) hacia el equilibrio (homeostasis), la salud mental y la autorrealización. Hay una jerarquía progresiva de cinco tipos de necesidades, que el individuo tiende a satisfacer: fisiológicas, de seguridad, de aceptación social, de autoestima y de autorealización (Tabla 13). Las necesidades de orden inferior prevalecen sobre las de orden superior y, bajo condiciones de estrés, se

puede regresar a un nivel de necesidad inferior desde un nivel superior. Todas las necesidades son esenciales para el mantenimiento de la salud y tienen un origen genético e innato.

Cuando un individuo no llega a llenar sus necesidades hasta la de autorrealización se desarrolla la patología mental, la depresión, la dificultad emocional, la alineación, el cinismo, etc.

Tabla 13 Características de las necesidades humanas según Maslow

Necesidades	Descripción
Fisiológicas	Todas las necesidades que permiten el mantenimiento involuntario de las funciones corporales y que hacen posible la vida (necesidad de alimentación, respiración, descanso, sueño, eliminación, sexo, etc.).
Seguridad	Necesidad de seguridad, protección y estabilidad (un lugar seguro, la estabilidad laboral, una estructura de vida, el orden, etc.).
Aceptación y pertenencia social	Necesidades de amistad, pareja, de relaciones afectivas y de pertenecer a una comunidad.
Estima	La baja estima comprende el respeto de los demás, la necesidad de estatus, fama, gloria, reconocimiento, atención, reputación, apreciación, dignidad e dominio. La autoestima (o alta estima) comprende las necesidades de respeto por uno mismo (confianza, competencia, logros, maestría, independencia y libertad).
Autorealización	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La autorrealización es la motivación por el crecimiento y a la realización de sí mismo. Comprende un grupo de necesidades psicológicas de alto nivel que, una vez logradas, continúan haciendo sentir su presencia. El individuo autorealizado está centrado en la realidad, en el problema, tiene una percepción madura de los significados y de los fines, presenta la necesidad de privacidad, de independencia madura de la cultura y del entorno social. ✓ Según el estudio de Maslow (1987), las personas autorealizadas presentan las siguientes disposiciones de personalidad: 1- Percepción eficiente de la realidad; 2- Aceptación del sí mismo y de los demás; 3- Espontaneidad; 4- Centrado en los problemas; 5- Necesidad de intimidad; 6- Independencia de la cultura y del ambiente; 7- Continuo entusiasmo en la apreciación de la experiencia; 8- Sentimiento de experiencias ricas en significados emocionales; 9- Deseo genuino de ayudar la humanidad; 10- Relaciones interpersonales profundas con un pequeño número de personas; 11- Valores democráticos; 12- Discriminación entre medios y fines; 13- Sentido del humor filosófico; 14- Creatividad; 15- Resistencia a la inculturación.

2.4 Taxonomías de la personalidad

Un modelo taxonómico de la personalidad es una clasificación de las características lingüísticas que se utilizan para describir el individuo. A lo largo de los años, diferentes autores han desarrollado diferentes sistemas de clasificación de la personalidad. Se trata de los modelos de Guilford y Zimmerman (1949, 1976),

Comrey (1970), Cattell (1970), Eysenk (1968) y, más recientemente, del modelo de los “Cinco grandes” (Goldberg, 1981, 1990; McCrae & John, 1992, Costa & McCrae, 1995; Barbaranelli, Borgogni & Caprara, 1995; Saucier & Goldberg, 1996a-b). Además el manual estadístico intencional (American Psychiatric Association, 2000) propone una clasificación de los trastornos que pueden afectar a la personalidad.

Según **James Cattell** (1943, 1970) la personalidad se configura por la influencia de la herencia genética y del ambiente. La conducta del individuo es previsible, depende de los rasgos de su personalidad y de otras variables ambientales transitorias. Según la hipótesis de la “sedimentación” lingüística, las diferencias individuales, más sobresalientes y socialmente relevantes para definir la personalidad, están codificadas en el lenguaje común (Cattell, 1943). De esta forma se considera el lenguaje la fuente principal de todos los posibles descriptores de la personalidad.

A través de un análisis léxico-factorial de conglomeración, Cattell definió dieciséis rasgos principales para describirla (Tabla 16). Se trata de dieciséis características subdivididas en adjetivos opuestos, que permiten caracterizar el individuo a lo largo de un continuum descriptivo (Tabla 14). En la quinta edición de su cuestionario (16 PF5), Cattell (Cattell, Cattell & Cattell, 1993) propuso “5 dimensiones globales”, en la línea con la teoría de los “Cinco grandes” (Barbaranelli et al., 1995). Estas dimensiones secundarias constituirían cinco nuevos vectores, definidos mediante un ulterior análisis factorial de conglomeración, a partir de las 16 dimensiones inicialmente detectadas (Tabla 14): extraversión, ansiedad, dureza, independencia, autocontrol.

Tabla 14 - Adjetivos que describen la personalidad en el Cuestionario de Cattell

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
A	Reservado	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	Sociable
B	Menos inteligente	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	Más inteligente
C	Inestable	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	Emocionalmente estable
E	Sumiso	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	Dominante
F	Serio	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	Impetuoso
G	Indisciplinado	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	Responsable
H	Tímido	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	Emprendedor
I	Realista	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	Sensible
L	Confiado	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	Suspica
M	Práctico	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	Imaginativo
N	Espontáneo	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	Diplomático

0	Seguro	• • • • • • • • • • • •	Inseguro
Q ₁	Leal	• • • • • • • • • • • •	Rebelde
Q ₂	Orientado al grupo	• • • • • • • • • • • •	Individualista
Q ₃	Incumplido	• • • • • • • • • • • •	Cumplido
Q ₄	Tranquilo	• • • • • • • • • • • •	Tenso

Cinco dimensiones globales del 16PF-5: Extraversión (A, F, H, N, Q₂), Ansiedad (C, O, Q₄, L), Dureza (A, I, M, Q₁), Independencia (Q₁, E, H, L), Autocontrol (G, M, Q₃, F).

Según **Hans Eysenk** (1968) la personalidad es el conjunto de características principalmente heredadas en la configuración cerebral y en el nivel de activación del individuo. Se compone del temperamento (de origen genético y fenotípico) y de los aprendizajes conscientes del individuo en la interacción con el ambiente externo. Lo que la impulsa son las necesidades biológicas básicas: reproducción, conservación y autodefensa. Según su análisis lingüístico del vocabulario y un procedimiento de tipo estadístico-factorial como el de Cattell (1943), Eysenk diferenció tres dimensiones principales para describir la personalidad: extroversión-introversión, neuroticismo-estabilidad emocional, psicoticismo. La patología mental sería el resultado de un desequilibrio entre estas dimensiones internas, que en la persona sana tienden a equilibrarse entre sí.

En los últimos veinte años, el **modelo de los “Cinco Grandes” (Big 5)** ha sido desarrollado por diferentes autores (Goldberg, 1981, 1990; McCrae & John, 1992, Costa & McCrae, 1995; *Barbaranelli et al.*, 1995; Saucier & Goldberg, 1996a-b). Este modelo define cinco dimensiones principales de personalidad, cada una subdividida en dos subdimensiones (tabla 16): energía, afabilidad, tesón, estabilidad emocional, apertura mental.

Como para el 16 PF de Cattell (1970, 1993), en el modelo de los “Cinco Grandes” se utilizó la técnica de un análisis léxico-factorial del vocabulario, aplicando análisis estadística de conglomeración. Se redujeron los adjetivos lingüísticos útiles para describir la personalidad conglomerándolas en macro-factores, integrando los diferentes modelos taxonómicos ya desarrollados precedentemente por Guilford y Zimmerman (1949), Comrey (1970), Cattell (1970), Eysenk (1968; Tabla 15).

Tabla 15 - Rasgos de personalidad según Guilford y Zimmerman, Comrey, Eysenk y Cattell

Guilford y Zimmerman	Comrey	Cattell	Eysenk
Modelo de 10 dimensiones:	Modelo de 8 dimensiones:	Modelo de 16 dimensiones.	Modelo de 3 dimensiones.
G. Actividad General y Energía (Actividad - Inactividad. R. Ponderación y Seriedad (Reflexión - Impulsividad.) A. Ascensión Social (Ascensión - Sumisión. S. Sociabilidad – Timidez. E. Estabilidad Emocional (Estable - Depresivo. O. Objetividad - Subjetividad. F. Benevolencia - Hostilidad. T. Meditación (Reflexión - Irreflexión). P. Cooperación - Intolerancia. M. Masculinidad - Feminidad.	T. Confianza - Defensividad. O. Orden - Falta de compulsión. C. Conformidad social - Rebeldía. A. Actividad - Falta de energía. S. Estabilidad emocional - Neuroticismo. E. Extroversión - Introversión. M. Masculinidad - Feminidad. P. Empatía - Egocentrismo.	A. Sociabilidad. B. Solución de problemas C. Estabilidad emocional E. Dominancia F. Impetuosidad G. Responsabilidad H. Empuje I. Sensibilidad L. Susplicacia, M. Imaginación, N. Diplomacia O. Seguridad Q₁. Rebeldía Q₂. Individualismo Q₃. Cumplimiento Q₄. Tensión 5 MACROFACTORES: Extraversión, Ansiedad, Dureza, Independencia, Autocontrol	A. Extroversión-Introversión; B. Neuroticismo-Estabilidad emocional; C. Psicoticismo

Tabla 16 - Dimensiones de personalidad del BFQ (Barbaranelli, Borgogni & Caprara, 1995)

Dimensiones		Subdimensiones	
E	Energía	Di	Dinamismo
		Do	Dominancia
A	Afabilidad	Cp	Cooperación
		Co	Cordialidad
T	Tesón	Es	Escrupulosidad
		Pe	Perseverancia
EE	Estabilidad Emocional	Ce	Control de emociones
		Ci	Control de impulsos
AM	Apertura Mental	Ac	Apertura a la cultura
		Ae	Apertura a la experiencia

Determinados rasgos de personalidad pueden volverse patológicos a lo largo del desarrollo, como se plantea en el modelo taxonómico del Manual Estadístico Internacional de los Trastornos Mentales (American Psychiatric Association, 2000). Según este modelo, un trastorno de la personalidad es: “un patrón permanente e inflexible de experiencia interna y de comportamiento, que se aparta marcadamente de

las expectativas de la cultura del sujeto, tiene su inicio en la adolescencia o principio de la edad adulta, es estable a lo largo del tiempo y conlleva malestar o perjuicios para el sujeto”.

Típicamente los rasgos de la personalidad son egosintónicos respecto al individuo, en el sentido que la persona se siente bien como es o, en todo caso, percibe un eventual sufrimiento emocional como algo inevitable, sin relación alguna con su manera de ser y de comportarse. De otro lado, un trastorno de la personalidad se da cuando los rasgos de la personalidad se vuelven egodistónicos, inflexibles y desadaptativos, cuando causan un deterioro funcional y social significativo, o un malestar subjetivo.

Según Shedler y Westen (2007, 2009), las dificultades psicológicas del individuo tienen sus raíces en el tejido de la vida personal, en la personalidad y se reflejan en los patrones característicos del pensar, sentir, actuar, hacer frente a los problemas y relacionarse con los demás. Un tratamiento eficaz se obtiene cuando la terapia no sólo aborda los síntomas del paciente, sino también los patrones de personalidad que alimentan los síntomas. En su instrumento, el SWAP-200 (Shedler & Westen, 2007; Shedler, 2009), Shedler y Westen han desarrollado una hoja de evaluación de los trastornos de personalidad compuesta por 200 ítems establecidos según los criterios del DSMIV-TR (Tabla 17). De manera parecida a otros instrumentos, como la entrevista SCID II (First, Gibbon, Spitzer, Williams & Benjamin, 1999), es el clínico quien describe al paciente y sus dificultades, basándose en su conocimiento e interacción con él.

Tabla 17 – Trastornos de la personalidad según el DSMIV-TR

Trastorno de la Personalidad	Dimensión
Paranoide	GRUPO A: sujetos extraños o excéntricos.
Esquizoide	
Esquizotípico	
Antisocial	GRUPO B: sujetos teatrales y/o impulsivos.
Límite	
Histriónico	
Narcisista	

Por evitación	GRUPO C: sujetos ansiosos o temerosos.
Por dependencia	
Obsesivo-compulsivo	
Depresivo	Otros trastornos.
Pasivo-agresivo	

Naturalmente la personalidad no está constituida sólo por el mundo emocional del individuo y por sus rasgos, también comprende aspectos de funcionamiento cognitivo, social y fisiológico. Ya que referirse a todos los autores sobre el argumento puede resultar inviable, a continuación se reportará una pequeña revisión bibliográfica.

2.5 Procesos cognitivo-sociales de la personalidad

La cognición es un término general que se refiere a la consciencia, al pensamiento del individuo y a sus mecanismos de elaboración de la información como el percibir, interpretar, recordar, creer, enfrentarse a una situación y anticiparla (Larsen & Buss, 2008). Todos estos mecanismos, juntos con la capacidad de comunicar, elaborar las emociones y adaptarse globalmente a un ambiente específico, constituyen las funciones cognitivas básicas de la personalidad.

Según **Walter Mischel** (1968) la personalidad no es simplemente un conjunto estático de rasgos, es más la organización resultante del funcionamiento cognitivo y afectivo del individuo en términos de expectativas, creencias, sentimientos, competencias de autoregulación, habilidades, planes y estrategias. Las personas difieren entre sí por la organización de estas funciones desarrolladas a través de aprendizajes en el ambiente social y cultural.

Según **Jean Piaget** (1936, 1946, 1975) el desarrollo cognitivo infantil tiene muchas implicaciones para el desarrollo social y de la personalidad del individuo. A la base de la actividad cognitiva hay el “esquema”, un patrón organizado de pensamiento o acción que el individuo utiliza para enfrentarse y explicarse sus experiencias (Tabla 18).

El niño puede construir nuevos esquemas y desarrollar los precedentes a través de dos funciones de base: la organización y la adaptación. La organización es el proceso a través del cual el niño combina esquemas y forma nuevas estructuras intelectuales. La

adaptación es el proceso a través del cual se adapta a su entorno a través de la asimilación y de la acomodación. La asimilación es un proceso a través del cual el niño comprende e interpreta el mundo según de la estructuración cognitiva que ha alcanzado. La acomodación es el proceso a través del cual el niño modifica su estructura cognitiva interna, para hacer frente a los desequilibrios que se generan entre los esquemas previos y las demandas del ambiente. La maduración biológica juega un papel importante en este proceso en cuanto, a través de la maduración del sistema nervioso, el niño llega a construirse una comprensión mejor y más adaptativa de lo que experimenta en la realidad.

La patología se genera a causa de esquemas cognitivos y pensamientos disfuncionales para la adaptación del individuo (Ellis, 1962, 1977), o por la alteración de la sofisticación progresiva de los procesos cognitivos.

Tabla 18 – Etapas evolutivas y logros intelectuales según Piaget

Edad	Estadio	Métodos de resolver problemas o actuar
Nacimiento - 2 años	Actividad refleja (0-1 mes)	Ejercitar y acomodar los reflejos innatos
	Reacciones circulares primaria (1-4 meses)	Repetir actos que se centran en el propio cuerpo.
	Reacciones circulares secundarias (4-8 meses)	Repetir actos dirigidos hacia objetos externos.
	Coordinación de esquemas secundarios (8-12 meses)	Combinar acciones para resolver problemas sencillos.
	Reacciones circulares terciarias (12-18 meses)	Experimentar nuevas formas de resolver problemas o acciones interesantes.
	Invención de nuevos medios a través de combinaciones mentales (18-24 meses)	Resolver problemas en un nivel simbólico (<i>insight</i>).
2 – 7 años	Preoperacional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Habilidad de construir y utilizar símbolos mentales (palabras e imágenes – juego simbólico a partir de los 2 años). ✓ Todavía no hay el pensamiento lógico-reversible para las operaciones cognitivas. ✓ Presencia de egocentrismo: tendencia a ver el mundo desde su propia perspectiva y tener dificultad de entender el punto de vista divergente de otra persona. Entre los 4 y los 6 años hay el pensamiento intuitivo (centrarse en la característica preceptuales más salientes de las experiencias como en el caso del experimento de la conservación de los líquidos).

7 – 11/12 años	Operacional-Concreto	<p>Desarrollo de operaciones cognitivas acerca de lo factual u observable, que permite al niño modificar y reorganizar sus imágenes y símbolos para alcanzar una conclusión lógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reversibilidad: capacidad de deshacer mentalmente, o invertir una acción. ✓ Compensación: capacidad de decentarse de los aspectos perceptivos centrándose en varios aspectos de un problema al mismo tiempo. ✓ Seriación: capacidad de ordenar elementos mentalmente a lo largo de una dimensión cuantificable. ✓ Transitividad: capacidad de inferir con precisión las relaciones entre elementos ordenados en serie.
11/12 años en adelante	Operacional-Formal	<p>Desarrollo de operaciones cognitivas realizadas sobre ideas y enunciados, procesos y acontecimientos hipotéticos. Se trata de un tipo de razonamiento sistemático (hipotético deductivo) y Summaryo, a través del cual se puede pensar lógicamente acerca de ideas y posibilidades como también de acontecimientos tangibles.</p>

Según **Lev Vygotsky** (1930/1931/1933, 1934), el pensamiento y el lenguaje son el resultado de un proceso sociocultural y tienen un rol central en el desarrollo de la personalidad del individuo. Son el resultado de la evolución biológica y de la capacidad de apropiarse de las herramientas culturales disponibles en el entorno social, además están profundamente ligados entre sí.

El lenguaje es la principal herramienta-estímulo para la génesis del pensamiento conceptual, permite categorizar los acontecimientos y las experiencias, formando conjuntos ordenados de construcciones o imágenes mentales (los conceptos). El concepto es una unidad de conocimiento por medio de la cual se pueden interpretar las experiencias, integrándolas en clases o categorías que agrupan diferentes significados (Tabla 19). El lenguaje es una función socialmente estimulada, que inicialmente el niño configura como “habla privada” (un monólogo autodirigido), que tiene la función de comunicarse consigo mismo para guiar su propia conducta. Sucesivamente, con el paralelo desarrollo conceptual y social, el habla privada se convierte en “habla interna” (el flujo de pensamiento interno), en la que las modalidades de pensamiento y de resolución de problemas de tutores competentes siguen su camino hasta el pensamiento del niño.

Desde la infancia el individuo se desarrolla en un conjunto de matrices sociales formadas por: 1- un sistema de relaciones sociales y de interacciones en diferentes instituciones (la familia, la escuela etc.); 2- un sistema conceptual y simbólico, elaborado colectivamente, que constituye el patrimonio cultural de la sociedad. Así que los recursos de la cultura no son sólo informaciones específicas, sino también formas de pensar que organizan la estructura cognitiva del niño. Esto requiere un proceso de “apropiación activa” y de interacción con la sociedad, en cuanto el contexto social determina qué tipo de objetos concretos y qué tipo de agentes socializantes el niño podrá encontrar a lo largo de su desarrollo.

Muchos de los descubrimientos que realiza el individuo ocurren en un contexto de diálogo cooperativo (aprendizaje cooperativo), donde las competencias de los agentes socializantes más expertos dirigen y estimulan sus aprendizajes (“*andamiaje*”), incrementando la comprensión de problemas y experiencias. Este proceso de aprendizaje cooperativo constituye la zona de desarrollo próximo del niño, un espacio de estimulación donde las tareas (demasiado complejas para él solo) pueden llevarse a cabo mediante la guía y estímulo de un compañero o de un adulto más hábil.

Según Vygotsky en la patología severa, como la esquizofrenia, se genera una regresión al pensamiento por complejos (en particular a los complejos cadena) y el deterioro de la palabra, que acaba con no coincidir más con el significado socialmente compartido.

Tabla 19 – Etapas del desarrollo conceptual según Vygotsky

Etapas	Descripción
Pensamiento sincrético	El niño agrupa los objetos de la experiencia a través de un nexo subjetivo, creando categorías de objetos a través de pruebas y errores o de su posición en el espacio.
Pensamiento en complejos	El niño agrupa los objetos de la experiencia a través de un nexo objetivo, de una característica concreta presente en los objetos. La agrupación puede ser efectuada a través de: una asociación (una semejanza o contraste entre los objetos), una colección (la complementariedad de algunas características), un complejo cadena (unificación en a parti de características que se entrelazan como en una cadena).

Conceptos potenciales	<p>El niño agrupa los objetos de la experiencia a través de nexos objetivo que representa una primera elaboración más Summarya. La agrupación puede ser efectuada a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ un complejo difuso (la fluidez de una característica del objeto como por ejemplo en el caso de un trapecio y un triángulo, un cuadrado y un hexágono); ✓ un concepto potencial (una agrupación Summarya típica del concepto, pero los nexos causales que están en su base son más concretos que Summaryos). <p>Durante la fase final de esta etapa de transición, y con el nacimiento del pensamiento verbal por conceptos, es posible la solución verbal de problemas y la sucesiva ejecución en el plan de la acción.</p>
Conceptos propiamente dichos	<p>A este nivel el adolescente agrupa los objetos de la experiencia a través de un análisis abstracto, combinado las características de los objetos de la experiencia en un símbolo, y expresándolo a través de un signo a nivel consciente.</p>

Según **George Kelly** (1955) la personalidad es la configuración de los procesos cognitivos internos del individuo, dirigidos a encontrar un significado a las experiencias. Se trata de un proceso continuo de aprendizaje social, a través del cual el individuo desarrolla unos “constructos personales” (o hipótesis) para interpretar los acontecimientos presentes y anticipar los futuros. Las personalidades difieren en cómo los individuos construyen la propia interpretación del mundo y, en particular, del mundo social.

Los constructos personales son bipolares y dicotómicos, la interpretación puede localizarse a lo largo de un continuum con extremos opuestos, que sirven para reducir la complejidad de los estímulos ambientales y crear grupos sociales. En el caso de la patología, el individuo utiliza los constructos personales de manera rígida, que no explican las experiencias presentes y no anticipan las futuras. El producto de los constructos personales disfuncionales es la ansiedad, en cuanto el individuo no logra explicarse las circunstancias y los acontecimientos se vuelven impredecibles.

Según **Julian Rotter** (1966, 1975) la personalidad es la estructura cognitiva interna al individuo que lo impulsa a lograr metas, a la adaptación y a la integración social. Se estructura a partir de la historia de aprendizaje del individuo y de su susceptibilidad a los acontecimientos reforzantes (Watson, 1920, 1930; Skinner, 1938,

1953) a lo largo de la vida. Entonces lo que motiva la conducta humana son las expectativas sobre las posibilidades de éxito o fracaso, cuyas causas pueden ser interpretadas como de origen interno o externo. La creencia sobre el origen interior o exterior del éxito/fracaso define una disposición atribucional o rasgo típico del individuo, conocido como “*locus of control*”.

Si el individuo percibe una situación favorable para él, como por ejemplo debida a la suerte (*locus of control* externo) será menos propenso a actuar nuevamente en una situación parecida para aumentar la probabilidad de éxito. Sin embargo, si el individuo piensa que el éxito en la misma situación ha sido determinado por sus capacidades (*locus of control* interno) confiará más en él y buscará activamente para volver a crear las condiciones de logro. De otro lado, si el individuo pone mucha confianza en su capacidad de control (*locus of control* interno) en una situación desfavorable, será más propenso a auto-acusarse del posible fracaso, culpándose.

A través de sus estudios, Rotter (1966) evidenció que la persona que tiene confianza en la capacidad de control de su propio destino (*locus of control* interno): 1- es mucho más atenta a la información ambiental para orientar su conducta; 2- trata de mejorar gradualmente las condiciones ambientales; 3- aumenta el valor del refuerzo positivo para sus capacidades y está menos preocupado por sus dificultades; 4- es más resistente a las acciones de las influencias externas.

Mientras que en la personalidad normal hay una tendencia positiva al logro y a la aceptación del castigo, a través de un equilibrio entre el *locus of control* interno y externo, en las situaciones de patología el individuo intenta desesperadamente evitar el castigo para obtener gratificaciones a niveles irreales.

Según **Albert Bandura** (1962, 1975) la personalidad y la conducta del individuo dependen de la interacción recíproca entre los factores personales (procesos afectivos, cognitivos y fisiológicos) y el ambiente, en un proceso denominado “Determinismo Recíproco”. Lo que motiva la conducta e impulsa la personalidad son las expectativas de consecuencias de las acciones del individuo en forma de recompensas o refuerzos positivos (Watson 1920, 1930; Skinner 1938, 1953). De un lado, los factores personales influyen en las situaciones que el individuo experimenta (que selecciona de acuerdo con sus creencias y preferencias). De otro lado, los factores situacionales influyen en los procesos cognitivos, en cuanto permiten la formación de creencias personales (Higgins, 1987, 2000) y la activación de los procesos de autorregulación (Bandura & Cervone, 1983). De esta manera el comportamiento social del individuo

está influido y determina los factores personales y situacionales, provocando reacciones en los demás e influyendo en los procesos cognitivos y ambientales.

La teoría del aprendizaje social de Bandura se enfoca principalmente en las capacidades básicas que intervienen en la conducta del individuo. Las capacidades básicas son los procesos cognitivos y afectivos internos a la persona, que le permiten aprender sobre su entorno, desarrollando competencias para expresar, evaluar, orientar y motivar su comportamiento en el ambiente.

Una capacidad básica es la competencia simbólica, que permite al individuo hacer frente de manera flexible y adaptativa a las exigencias del ambiente, atribuyendo un significado a los acontecimientos. La capacidad de almacenar y utilizar representaciones simbólicas tiene dos consecuencias importantes: 1- influir en el aprendizaje y en sus modalidades; 2- influir en la motivación del individuo, en cuanto los objetivos propuestos son incentivos que dirigen la conducta. De esta manera la persona desarrolla esquemas cognitivos, estilos atribucionales y creencias que caracterizan sus cogniciones, conductas y, en general, su personalidad.

Los esquemas cognitivos son estructuras internas que organizan la información y la procesan según las experiencias y los aprendizajes de la persona. El estilo de atribución de significados a la experiencia depende de los esquemas cognitivos, y consiste en el tipo de explicación que el individuo da a un suceso. Una creencia es el convencimiento de que algo sea verdadero o no, el individuo entonces puede adherirse a ella con mayor o menor fuerza, según su estilo cognitivo y las emociones asociadas.

Según Bandura es el aprendizaje social que forma las disposiciones de la personalidad y permite su autorregulación, a través del “modelado”. Se trata de un proceso a través del cual un individuo aprende sobre guiones de comportamiento, siendo espectador de un acontecimiento saliente para él. Inicialmente el acontecimiento modelante pone en juego los mecanismos atencionales del individuo. Sucesivamente se produce la retención de lo que ha sido objeto de atención durante el acontecimiento modelante a través de símbolos, imágenes mentales y descripciones verbales. Una vez almacenado en la memoria el modelo, el individuo puede reproducirlo, traduciendo las imágenes mentales o descripciones en comportamientos, según las competencias imitativas del individuo. Todo este proceso depende de la atención inicial prestada al acontecimiento y de la motivación sucesiva a imitar o no la conducta modelante. La motivación para imitar una conducta modelante está relacionada con un refuerzo positivo de tipo: clásico (una asociación automática

positiva; Watson 1920, 1930), operante (un incentivo que se puede obtener; Skinner 1938, 1953) o vicariante (el recuerdo del modelo observado como refuerzo positivo; Bandura & Barab, 1971).

El proceso de modelado permite al individuo la autorregulación de su comportamiento en situaciones sociales y es un mecanismo básico de la personalidad. Durante un acontecimiento modelante, el individuo se auto-observa, evalúa y responde a sus propias conductas (autorreflexión) en los diferentes contextos sociales, aprendiendo nuevas estrategias, según mecanismos de refuerzo y consolidando sus estándares de comportamiento. Estos estándares se refuerzan en el tiempo, entran a formar parte del concepto de sí mismo y de la propia autoeficacia (o competencia percibida para hacer frente a las diferentes situaciones de la vida).

2.6 Temperamento, control voluntario y personalidad

Un componente que se considera crucial a lo largo de la infancia y que confluye en la organización de la personalidad del adulto es el temperamento. El temperamento es un constructo que se refiere a la reactividad y capacidad de regulación emocional del niño. Se trata de una tendencia comportamental, con una fuerte base biológica (Kagan, 1994, 2010) que se expresa en interacción con el ambiente (Strelau, 2001) y que presenta continuidad y estabilidad en el tiempo (Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas, Chess, Hinde & McCall, 1987; Buss & Plomin, 1975, 1984).

Diferentes autores están de acuerdo en que hay cinco componentes básicos del temperamento (Goldsmith et al., 1987; Buss & Plomin, 1984; Rothbart, 1981): 1- el nivel de actividad (ritmo y vigor en diferentes actividades); 2- la irritabilidad/emocionalidad negativa (susceptibilidad con que los hechos negativos pueden trastornar); 3- la capacidad de tranquilizarse (capacidad de tranquilizarse cuando se está trastornado); 4- el temor (el miedo ante una estimulación intensa y no esperada); 5- la sociabilidad (receptividad a estímulos sociales).

En los últimos años, la investigación acerca del temperamento infantil se ha centrado en el concepto de “*effortful control*” o control voluntario: la capacidad de inhibir una respuesta dominante para llevar a cabo una respuesta subdominante (Rothbart & Bates, 1998). Se trata de la capacidad de ejercer una primera forma de control ejecutivo sobre la propia acción, planificándola, detectando errores y activando

una respuesta subdominante en lugar de una más inmediata. Esta competencia se desarrolla a lo largo de la infancia y es fundamental para la autorregulación emocional y de la conducta (Kopp & Neufeld, 2003). Se distingue del concepto de regulación emocional en cuanto se basa más en el procesamiento cognitivo y ejecutivo, implicando un control voluntario consciente, retrasando la gratificación inmediata y modulando la respuesta conductual.

En el primer año de vida los niños presentan un control voluntario muy escaso que empieza a desarrollar entre 9 y 18 meses (Ruff & Rothbart, 1996). A esta edad los niños empiezan a aprender cómo resolver los primeros conflictos (en términos de elaboración de la información), corrigiendo errores y planificando nuevas acciones (Rothbart, Ellis, Rueda & Posner, 2003), como en el caso de una tarea tipo Stroop.¹ A partir de los 30 meses esta capacidad de control inhibitorio voluntario aumenta progresivamente. A los 36-38 meses los niños logran resultados muy aceptables y, en el tercer y cuarto año de vida, estas habilidades mejoran ulteriormente (Kochanska, Murray & Harlan, 2000), desarrollándose progresivamente a lo largo de la infancia.

El desarrollo de este control es parte del proceso de socialización, durante el cual los niños pueden aprender a controlar sus impulsos, para mostrar comportamientos más aceptables socialmente (Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes & Liew, 2005; Kochanska, Murray & Harlan, 2000; Kopp, 1982). Los padres juegan un papel importante en este proceso, modelando, corrigiendo y ayudando a regular las conductas de sus hijos (Karreman, van Tuijl, van Aken & Dekovic, 2008; Olson, Sameroff, Kerr, Lopez & Wellman, 2005; Gartstein & Fagot, 2003; Kochanska & Knaack, 2003).

2.7 Procesamiento emocional y personalidad

Si por un lado la personalidad y las disposiciones conductuales del individuo están relacionadas con el temperamento biológico y con el desarrollo progresivo del control voluntario, por otro lado radican también en las respuestas emocionales de la persona.

¹ La tarea de Stroop es una prueba psicológica de atención y flexibilidad mental. Consiste en una serie de palabras escritas en color igual o diferente al color que denominan (por ejemplo, la palabra “verde” está escrita con tinta azul; la palabra “negro” está escrita con tinta negra). De esta manera las palabras en las que el color y el significado coinciden se leen con mayor rapidez que las palabras en las que color y significado no coinciden. La tarea estimula un mecanismo cognitivo de atención dirigida, en el que el individuo tiene que ejercer un control ejecutivo sobre la propia respuesta, planificándola, detectando errores y activando una respuesta subdominante en lugar de una más inmediata.

Siegel (1999, p.123) describe la respuesta emocional de esta manera: “el cerebro y otros sistemas del organismo, en respuesta a ciertos estímulos, entran en un estado de vigilancia que determina una respuesta de orientación inicial. Esta reacción activa mecanismos cognitivos que no requieren una evaluación consciente de agrado o desagrado por parte del individuo; en algunos microsegundos, el cerebro procesa la información recibida desde el interior y el exterior, a través de la activación de determinados circuitos neuronales y la inhibición de otros. Estos procesos permiten evaluar si un estímulo es positivo o negativo, activando así una respuesta de aproximación o escape. Los circuitos activados a partir de esta primera evaluación bueno/malo llevan el individuo a una ulterior elaboración de los flujos de energía, así que la respuesta inicial de orientación de la atención se convierte en acción”.

Algunos investigadores sostienen que la percepción del estímulo y la reacción fisiológica proceden en paralelo (Cacioppo, Tassinary & Berntson, 2007; Frijida, 1994; Lang, Greenwald, Bradley & Hamm, 1993). Así que la actividad vegetativa no sería función directa de la emoción, sino que dependerá de las demandas metabólicas de la acción, prevista o manifiesta, que se organiza para responder a los desafíos planteados por los estímulos importantes para la supervivencia.

En literatura hay dos enfoques del estudio de las emociones: uno categorial y uno dimensional. Según el modelo categorial de las emociones (Ekman, Friesen & Ellsworth, 1972; Izard, 1977; Frijida, 1986; Ekman, 1992), existe un número definido de estados emocionales primarios, prototípicos e innatos, que se activan en respuesta a específicos estímulos ambientales (Tabla 20). Las emociones primarias son disposiciones básicas a la acción, fruto de la evolución humana de formas de vida filogenéticamente precedentes. Son el resultado de las funciones de la parte antigua del cerebro (arquicorteza cerebral, amígdala y sistema límbico) que funciona sin implicar la conciencia del individuo, con el propósito de promover la supervivencia a través de una constante exploración del ambiente (Damasio, 1994). A estas emociones se asocia una activación vegetativa de preparación a la acción, así que el corazón late más rápido, se tiembla o se suda, se dirige la atención. Con la llegada de los mamíferos hace 65 millones de años, se desarrolló también un sistema emocional secundario, localizable en la neocorteza cerebral, que implicó el desarrollo de la conciencia y de la elaboración de estas emociones primarias. Estudios recientes indican que todavía las emociones arcaicas involuntarias siguen dominando tanto la respuesta del individuo como la sucesiva elaboración secundaria a nivel neocortical

(LeDoux, 1996). En ausencia de patología una emoción primaria se integra con una secundaria y ambas pueden ser provocadas por el mismo estímulo, al mismo tiempo (Bechara, 2003).

Tabla 20 – Teorías categoriales de las emociones primarias (de Larsen & Buss, 2008, p. 427)

Autor	Emociones primarias	Criterio
James, 1884	Miedo, tristeza, amor, rabia.	Implicación del cuerpo.
Mower, 1960	Dolor, placer.	Estados emocionales no aprendidos.
Ekman, Friesem & Ellsworth, 1972	Ira, asco, miedo, alegría, tristeza, sorpresa.	Expresión facial de las emociones.
Izard, 1977	Ira, desprecio, asco, angustia, miedo, culpa, interés, alegría, vergüenza, sorpresa.	Motivación a específicas acciones.
Plutchik, 1980	Ira, aceptación, alegría, anticipación, miedo, asco, tristeza, sorpresa.	Procesos biológicos evolucionados.
Gray, 1982	Ira, terror, ansiedad, alegría.	Circuitos cerebrales.
Tomkins, 1984	Ira, interés, desprecio, disgusto, miedo, alegría, vergüenza, sorpresa.	Densidad de los disparos neuronales.
Frijida, 1986	Deseo, felicidad, interés, sorpresa, asombro, tristeza.	Motivación a específicas acciones.
Oatley & Johnson-Laird, 1987	Ira, asco, ansiedad, alegría, tristeza.	Mínima participación cognitiva.

El modelo dimensional de las emociones (Lang, Bradley & Cuthbert, 1998, 2001, 2005; Watson 2000; Judge & Larsen, 2001) intenta explicar como el individuo experimenta y procesa sus emociones a través de la combinación de dos dimensiones de juicio: la de agrado/desagrado (valencia) y de activación (arousal). La valencia de una emoción, es decir su carácter placentero o desagradable, impulsa al individuo a acercarse o distanciarse del estímulo que la provoca (Bradley, Codispoti & Lang, 2000; Konorski, 1967; Hebb, 1949), determinando una motivación apetitiva o defensiva. La activación (arousal) es la fuerza de la respuesta emocional y está relacionada con la intensidad del estímulo ambiental (Miller, 1966) o de una motivación interna (Hull, 1943) que la determina. En torno a la interdependencia entre

estos parámetros (dirección e intensidad emocional) se organizan todos los estados emocionales. Peter Lang (Lang, Bradley & Cuthbert, 2001, 2005) añade a estas dos dimensiones una tercera: la dominancia, que se refiere a la percepción individual de control ejercido sobre el ambiente y la emoción misma (Tabla 21).

Tabla 21 – Dimensiones de las emociones (Lang, Bradley & Cuthbert, 2001, 2005)

Dimensión	Descripción	Reacción	
		Conductual	Fisiológica
Valencia	Se refiere al grado de agrado o desagrado de una emoción y se asocia principalmente a su informe verbal respecto a la experiencia autoperceptiva.	A nivel conductual se manifiesta en términos de escape o acercamiento al estímulo.	En el plano fisiológico, se manifiesta a través de una respuesta de defensa o de mayor receptividad a los estímulos externos.
Activación (arousal)	Se refiere al nivel de activación fisiológica asociada a la emoción. A nivel autoperceptivo se manifiesta a través de una serie de reacciones que van desde la extrema ansiedad o agitación hasta la completa separación (no considerar el estímulo).	A nivel de comportamiento se manifiesta a través de una reacción de fuerza extrema o, por el contrario, de la falta total de respuesta motora.	En el plano fisiológico, se manifiesta a través de una hiperactividad del sistema nervioso simpático más que del parasimpático.
Dominancia	Se refiere a la percepción individual de control ejercido sobre el ambiente. El individuo, en respuesta a una emoción, puede percibir un sentimiento de control o de sucumbir (sintiéndose abrumado) por los acontecimientos externos.	A nivel del comportamiento se manifiesta a través formas de rigidez o, por el contrario, desorganización total.	En el plano fisiológico, se manifiesta a través de una labilidad o rigidez vegetativa y motora.

Otro aspecto importante de las actuales líneas de investigación sobre las emociones es la interfaz entre procesos cognitivos y emocionales. Teorías recientes (Greenspan, 1997; Garber & Dodge, 1991; Siegel, 1999; Damasio, 1994; Bechara & Damasio, 2005) evidencian que es imposible diferenciar mecanismos independientes para la emoción y la cognición. Todas las funciones psicológicas complejas, incluyendo el razonamiento, la solución de problemas y el lenguaje, requieren tanto del procesamiento de informaciones como de las emociones asociadas.

Según Stanley Greenspan (1997) la cognición es la capacidad de crear conexiones o “puentes” entre un sentimiento (o un deseo) y la acción correspondiente (o su representación mental). Esta competencia se basa en el desarrollo de un proceso de

“doble codificación” de la realidad externa, en el que cada información sensorial activa una emoción correspondiente. De esta manera, la experiencia repetida de conexión lleva estas dos componentes a formar un todo único. Por lo tanto, todos los estímulos que percibe el niño se codifican tanto a nivel físico como representacional. Esta doble codificación permite al niño organizar y entender la experiencia, sentando las bases para el desarrollo de funciones intelectuales complejas (generalización, abstracción, categorización, razonamiento lógico). El desarrollo emotivo-cognitivo, entonces, consiste en la transformación de las sensaciones en pensamientos y deseos conscientes o inconscientes, traduciendo los datos sensoriales en imágenes o representaciones mentales.

En la misma dirección, Dodge (1991; Dodge & Garber, 1991) evidencia que todos los procesos de elaboración de la información y de regulación conductual se basan en la emoción, en el sentido de que la emoción es la energía que dirige, organiza, amplifica y modula la actividad cognitiva. Además la emoción constituye la experiencia y la expresión de esta actividad, de manera que todas las diferencias entre pensamiento y sensación, emoción y proceso cognitivo son artificiales y dificultan la comprensión de las actividades de la mente (Siegel, 1999).

Desde la hipótesis de una profunda interconexión entre procesos emocionales y cognitivos nace la “hipótesis del marcador somático” de Bechara y Damasio (2005). Según estos autores, la activación emocional asociada a una experiencia tiene efectos sobre funciones mentales complejas como la toma de decisiones, la memoria episódica y la narración. A lo largo del desarrollo individual (y del proceso de aprendizaje asociado) determinados estados somáticos se asocian a clases específicas de estímulos. De esta manera, frente a situaciones puntuales, el cuerpo entrega una señal en razón de sus experiencias anteriores. Resulta entonces que el procesamiento cognitivo está influido por un funcionamiento previo de tipo bio-regulado que, a nivel consciente o inconsciente, influye en las decisiones del individuo y en sus respuestas al ambiente. Esta influencia se daría en dos tiempos. Primero, se asocian las respuestas somáticas con las emociones primarias (Ira, asco, miedo, alegría, tristeza, sorpresa) para luego, mediante el aprendizaje social, asociarse a emociones secundarias más complejas. Esto permitiría un amplio rango de asociación y una variada gama de estados somáticos, para la gran variedad de estímulos a los que el individuo puede enfrentarse.

La emoción es entonces una disposición a la acción asociada a un estado fisiológico transitorio. Las emociones, experimentadas por el individuo en diferentes

situaciones a lo largo de la vida, tienden a configurarse según patrones típicos, confluyendo en la organización de la personalidad. Así que un patrón emocional tiende a ser relativamente estable en el tiempo, en respuesta a un tipo específico de estímulos, constituyendo un rasgo emocional del individuo (Larsen & Buss, 2008).

2.8 Conclusiones

Si se considera que la narración es una función humana compleja, utilizada para interactuar con los demás, dar sentido al mundo y a sí mismos. Por ello, resulta lógico ponerla en relación con el funcionamiento cognitivo, emocional y relacional global del individuo, es decir, tener en cuenta la personalidad del individuo que narra.

Con el termino personalidad se indica la configuración psicológica del individuo, el conjunto de rasgos, mecanismos cognitivos y emocionales que afectan su interacción y adaptación con el entorno intrapsíquico, físico y social.

Considerando las aportaciones más relevantes de las diferentes perspectivas teóricas del último siglo (revisadas a lo largo del capítulo) se puede conceptualizar la personalidad como el escenario interno al individuo, en el que interactúan componentes genéticos, necesidades y expectativas, dinámicas energéticas internas (y conflictivas conscientes o inconscientes), aprendizajes socio-culturales, referencias afectivas, mecanismos de atribución y clasificación de la experiencia, elaboración de la información y de los estímulos afectivo-emocionales.

A partir de la teoría freudiana, que intentaba construir un modelo global del funcionamiento psíquico basado en la energía biológica, se han ido descubriendo nuevas componentes, necesidades, influencias, estilos de atribución, procesos cognitivos y emocionales. Así que, desde un modelo unitario inicial se ha ido descomponiendo el funcionamiento de la personalidad, “analizándolo al microscopio”, para después recomponerlo nuevamente. En fin la visión resultante es la de un escenario complejo, constituido por una profunda interconexión entre procesos biológicos, cognitivos, emocionales y socio-culturales, en que la emoción (y su correspondiente activación neurológica) es la energía que dirige, organiza, amplifica y modula la actividad cognitiva (Dodge, 1991).

El cuadro de personalidad típica que deriva es de una configuración global equilibrada entre sus componentes cognitivas-emocionales-sociales, en términos de:

relacionaes, necesidades, adaptación socio-cultural, con una amplia capacidad de atribuir significados positivos a la experiencia, gestionando los aspectos negativos, los problemas y los conflictos.

En caso de patología la personalidad se desequilibra, los conflictos se amplían, la conducta se vuelve desadaptativa, las necesidades y las expectativas se descontextualizan de la realidad. La entera estructura se vuelve rígida, no se acomoda a nuevas experiencias, utiliza filtros que derivan de estados cognitivos y somáticos disfuncionales, que se reflejan en representaciones desadaptativas y en una elaboración emocional secundaria disociada de la primaria.

CAPÍTULO 3

EL TEST PROYECTIVO DE LA FAMILIA DE LOS OSOS Y EL SISTEMA INTEGRADO DE ANÁLISIS DE LA HISTORIA

3.1 Los métodos proyectivos

Los métodos proyectivos son instrumentos utilizados por el psicólogo para reunir informaciones durante el procedimiento psicodiagnóstico del individuo, investigando aspectos cognitivo-afectivos y de personalidad. Se clasifican entre las técnicas de laboratorio para la evaluación de la personalidad (véase la Tabla 22) y requieren algunas cautelas específicas durante la administración. Estas cautelas derivan del hecho que el examinador podría influir en la conducta del examinado en cuanto implicado en un proceso de evaluación interpersonal. Además el individuo podría entender que rasgo se intenta evaluar (alterando sus respuestas) o podría no entender la prueba de la misma manera que el evaluador (Larsen & Buss, 2008).

Tabla 22 – Instrumentos para la evaluación de la personalidad

Técnica	Instrumentos
AUTO-INFORME	Entrevista - Informes periódicos - Cuestionarios.
INFORME DE OBSERVACIÓN	Observación en contexto natural - Observación de laboratorio.
PRUEBAS DE LABORATORIO	Test proyectivos - Situaciones experimentales (con datos fisiológicos, conductuales, de resonancia magnética funcional).
INFORME DE LA HISTORIA PERSONAL	Informe de acontecimientos de vida (acontecimientos importantes, actividades, logros personales, etc.).

El objetivo de la aplicación de un método proyectivo es obtener una muestra de la conducta y del pensamiento del individuo, en una situación estándar, a partir de estímulos más o menos estructurados. La espontaneidad y la amplia variedad de respuestas posibles diferencia un test proyectivo de un test “objetivo” como por ejemplo un cuestionario, donde se pide al individuo que responda únicamente a las preguntas con un sí/no o a través de una puntuación escalar (Rabin, 1986). En un método proyectivo la pregunta del examinador puede ser de diferentes tipos, per dejando

siempre un amplio espacio a las posibles respuestas del participante (por ejemplo: “¿Qué podría ser esto?”, “Tu padre y...”, “Dibuja una persona”, “Cuéntame una historia sobre esta imagen”).

Clásicamente los métodos proyectivos se basan en los mecanismos psíquicos de la proyección y de la apercepción, en la tradición teórica de la Psicología Dinámica. La proyección, además de ser un mecanismo de defensa (por el cual sentimientos o ideas dolorosas del individuo, que siente ajenas son proyectados hacia otras personas o cosas cercanas al él), es también un aspecto normal del funcionamiento psíquico. Se trata de un proceso que consiste en externalizar modalidades de pensamiento y de percepción en respuesta a estímulos ambientales, interpretándolos (Freud, 1919; Brody & Carter, 1982). Fue Frank (1948) quien utilizó por primera vez el término de “Método Proyectivo”, definiendo como su característica fundamental: el proceso de estimulación de la expresión del mundo privado y de los procesos de personalidad del individuo. Según Lindzey (1961) una técnica proyectiva es un instrumento considerado especialmente sensible a los aspectos inconscientes del comportamiento, permite y estimula una gran variedad de respuestas subjetivas del individuo, con una mínima conciencia de los propósitos de la prueba. Así que el individuo es invitado a especular, imaginar, examinar posibilidades y tomar decisiones acerca de la respuesta que puede proporcionar (Murray, 1943).

La apercepción es el mecanismo que subyace al proceso de respuesta en las técnicas proyectivas y consiste en la “interpretación dinámicamente significativa de la percepción de un individuo” (Frank, 1948). Según Rorschach (1921) la respuesta del individuo a los estímulos-manchas de su test sería el resultado de la integración entre elementos de la memoria y sensaciones generadas por las manchas-estímulos. De manera parecida a Rorschach, Abt y Bellak (1950) definieron el proceso de proyección en los métodos proyectivos, como vinculado a la percepción del estímulo, a su elaboración e integración con huellas de la memoria (*distorsión aperceptiva dinámicamente significativa*).

Los métodos proyectivos se pueden clasificar por tipología, según el estímulo o tarea utilizada para evocar la respuesta del individuo. En base al tipo de estímulo-tarea, hay métodos proyectivos de tipo asociativo-expresivo, expresivos-gráficos, estructurales y temáticos-constructivos (Tabla 23).

Tabla 23 – Tipos de Métodos Proyectivos

Tipo	Descripción
ASOCIATIVO-EXPRESIVO	Se pide al individuo ordenar o elegir una serie de estímulos temáticos o asociar palabras. Algunos ejemplos son el Test del Mosaico de Lowenfeld (1964) y el Test de Asociación de Palabras de Jung (1904/1906).
EXPRESIVO-GRÁFICO	Se pide al individuo dibujar algo de manera creativa. Algunos ejemplos son el Reactivo del Árbol (Koch, 1952), el Dibujo de la Figura Humana (Goodenough, 1926; Koppitz, 1968), el Dibujo de la Familia (Corman, 1967).
ESTRUCTURALES	Se pide al individuo interpretar estímulos poco estructurados y ambiguos. Algunos ejemplos son el Test de Rorschach (Rorschach, 1921; Exner, 1986) y el Z-Test (Zulliger, 1942).
TEMÁTICOS-CONSTRUCTIVOS	Se pide al individuo que cuente una historia o construya escenas a partir de algunos estímulos temáticos. Algunos ejemplos son el Test de Apercepción Temática de Murray (1943) y el C.A.T. de Bellak (1966).

En los métodos proyectivos de tipo temáticos-constructivos los estímulos pueden estar constituidos tanto por imágenes como por materiales manipulables. Entre los métodos proyectivos basados en materiales manipulables hay por ejemplo el Sceno-Test, el Test de la Aldea Imaginaria, el MacArthur Story Stem Battery y la Familia de los Osos.

En el Sceno-Test (Von Staabs, 1973; Ermert, 2008) se pide al individuo dejar correr su imaginación y crear, utilizando el material de la prueba, algunas escenas temáticas. Este método permite así evaluar algunas características de personalidad y eventuales problemas emocionales.

En el Test del Aldea Imaginaria (Arthus, 1939) se pide al individuo construir una aldea en miniatura y, en la organización del material, es posible evaluar el nivel de creatividad y como se transforman los datos provenientes del mundo exterior.

En el MacArthur Story Stem Battery (Emde, Oppenheim & Wolf, 2003) se pide al niño crear historias a partir de diferentes situaciones de juego relacionadas con las temáticas de la teoría del apego.

En el Test Proyectivo de la Familia de los Osos (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1995; Venuti & Cesari, 1998; Venuti & Iandolo, 2003) se pide al niño jugar con el material de la prueba (una familia de osos antropomorfos) y contar una historia con un comienzo, una parte central y un final. De esta manera es posible evaluar las competencias simbólicas, lingüísticas y narrativas del niño, junto con las dinámicas de equilibrio entre contenidos positivos y negativos (relaciones, conductas, problemas y conflictos).

3.2 “Inconsciente psicodinámico” e “implícito cognitivo”

Clásicamente los métodos proyectivos se basan en la tradición teórica de la Psicología Dinámica, aunque en tiempos recientes han sido utilizados también por enfoques más cognitivos (Fulkerson, 1965; Holzberg, 1968; Witkin, 1977; Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998).

La Psicología Dinámica es una disciplina que deriva y se diferencia del psicoanálisis clásico por la amplia variedad de teorías que han ido desarrollándose a partir de la inicial corriente freudiana. Su objeto de investigación es el desarrollo de la personalidad, de los procesos emotivo-cognitivos y las dinámicas representacionales y relacionales del individuo, sus conflictos, necesidades, motivaciones y mecanismos conscientes e inconscientes. La Psicología Dinámica hace referencia a diferentes escuelas que aceptan la existencia de una porción inconsciente de la psique caracterizada por procesos internos implícitos (instintos, necesidades, motivaciones, conflictos, modelos operantes internos, mecanismos de defensa), que influyen en los pensamientos y las conductas del individuo.

Hasta tiempos recientes, la Psicología Cognitiva rechazaba el concepto de inconsciente en cuanto no observable, dedicándose a investigar procesos mentales más medibles a través de test objetivos, preguntas, conductas, índices psicofisiológicos y neurológicos. Así que centró sus estudios sobre los procesos conscientes del individuo como: las creencias, las expectativas, las aptitudes, los procesos perceptivos, de elaboración de la información y de toma de decisiones. En tiempos recientes la investigación cognitiva con pacientes amnésicos (Graft & Schacter, 1985) ha demostrado que, en caso de daño cerebral, el individuo puede utilizar informaciones de manera inconsciente o implícita. Así que se ha podido demostrar la existencia de una memoria explícita (conscientemente accesible) y de una memoria implícita, no accesible conscientemente (Schacter, 1987; Roediger, 1990; Tranel, Damasio, Damasio & Brandt, 1994; Poldrack & Packard, 2003; Squire, 2004; Cavaco, Anderson, Allen, Castro-Caldas & Damasio, 2004).

En esta dirección, la “hipótesis del marcador somático” (Bechara & Damasio, 2005; Bechara, Damasio, Granel & Damasio, 2005) ha enfatizado como la repetida experiencia de activación biológica-emocional, asociada a determinados estímulos ambientales, tiene efectos sobre funciones mentales complejas de una forma implícita o explícita para el individuo. También Wilson, Lindsey y Schooler (2000) han

conjeturado la existencia de aptitudes individuales implícitas, que se desarrollan precozmente en la infancia y que pueden ser cognitivamente sobrescritas por aptitudes explícitas sucesivas. El individuo percibe estas aptitudes implícitas como expresión de sus características de base y no intenta controlarlas. Se activan automáticamente, están compuestas por evaluaciones de origen desconocido, que influyen en las respuestas y las conductas de la persona.

La similitud entre el “inconsciente psicodinámico” y el “implícito cognitivo” lleva de todas formas algunas diferencias. En la teoría clásica psicoanalítica el inconsciente ejerce una influencia continua sobre las disposiciones y las conductas del individuo. De manera diferente en la teoría cognitiva, el inconsciente y el consciente son aspectos interconectados de la memoria, donde las funciones conscientes pueden prevalecer y sobrescribir las disposiciones implícitas (Soley & Smith, 2008).

3.3 El Test Proyectivo de la Familia de los Osos

El primer manual del Test de la Familia de los Osos, llamado “*The Bears Family. Cognitive Coding Handbook*”, fue escrito por Bornstein & Tamis-LeMonda (1995) del *National Institute for Child Health and Human Development (NICHD - Child and Family Research* de Bethesda, Washington D.C., EE.UU.). El manual proporcionaba un primer enfoque al análisis del cuento infantil asociado al juego con los personajes de la Familia de los Osos (unos muñecos antropomorfos). Se trataba de un análisis de tipo exclusivamente cognitivo, basado en el análisis del discurso de Propp (1928), Botvin y Sutton-Smith (1977) y de las observaciones de Luis Bates Ames (1966) sobre las características problemáticas de los cuentos infantiles.

Según el análisis de Propp (1928), así como según Botvin y Sutton-Smith (1977), los cuentos espontáneos se pueden subdividir en sus elementos de acción (“*plot unit*”), que se interconectan para formar las funciones del relato (Propp, 1928). De otro lado, según Ames, las narraciones de los niños entre los tres y los cinco años tienden a centrarse en acontecimientos violentos, agresivos o caracterizados por un problema al que se puede acompañar una resolución.

A partir de los conceptos de subdivisión en acciones, de acontecimiento problemático y de diada problema-solución, el “*Cognitive Coding Handbook*” presentaba una escala para la evaluación de la cohesión narrativa inicialmente de cinco

niveles. Esta escala fue desarrollada a partir de las observaciones sobre juego y narración de Fein (1981, 1989, 1995) y sucesivamente fue elevada a once niveles.

En la práctica, el “*Cognitive Coding Handbook*” proporcionaba un sistema de análisis de la historia que consideraba el número y el tipo de palabras utilizadas, las proposiciones y los episodios. Además proporcionaba un sistema de análisis de la estructura narrativa inspirado en los trabajos de Mening-Peterson & McCabe (1978) y Morrow (1986), evaluando la presencia/ausencia de la frase inicial, del protagonista, de la ambientación espacio-temporal, de la conclusión. En fin comprendía un sistema de análisis de la cohesión de la historia, evaluando cuanto y como el relato se desarrollase en torno a unos episodios interconectados, a un tema, a una trama o a uno o más acontecimientos problemáticos con solución.

Más tarde, entre 1998 y 2003, fue desarrollado en Italia (Venuti & Cesari, 1998, Venuti & Iandolo, 2003) el “*Sistema Integrado de análisis de la Familia de los Osos*”, como adaptación del “*Cognitive Coding Handbook*” de Bornstein y Tamis Le Monda (1995). En su redacción y sucesivo desarrollo se pasó a definir ulteriormente las variables del análisis formal de la historia, el protocolo de administración del test y se añadieron otras variables para el análisis del contenido.

Actualmente el *Sistema Integrado* prevé un detallado procedimiento estándar de administración y análisis de la historia (formal y de contenido), estimulada por el material de juego de la Familia de los Osos. Las normas de referencia (Anexo2) se refieren a una muestra de 322 niños italianos con desarrollo típico (Wechsler, 1967/1974; Achenbach, 1991), entre los 3 y los 11 años, cuyo análisis será profundizado en los capítulos 4 y 5 (estudios 1 y 2), a continuación.

Actualmente la aplicación del Test Proyectivo de la Familia de los Osos proporciona una muestra de la producción narrativa del niño sobre el tema de la familia, en una situación estándar, estimulada por el juego con los personajes de una familia de osos antropomorfos. A través del análisis del relato (videograbado y transcrito) el instrumento permite evaluar el nivel formal y de contenido de la historia inventada por un niño entre tres y once años (Tabla 24).

Tabla 24 – ¿Qué mide el Test Proyectivo de la Familia de los Osos?

¿Qué aspectos de la historia evalúa?	¿Qué competencias del niño evalúa?
NIVEL FORMAL DEL CUENTO	<p>Competencia de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interconectar diferentes proposiciones en episodios complejos; 2. Enfocar y cohesionar una argumentación en torno a un tema o a un elemento problemático/conflictivo central, seguido por su solución; 3. Introducir los elementos estructurales convencionales típicos de las narraciones occidentales (frase de apertura, protagonista, ambientación temporal y espacial, conclusión y conclusión a largo plazo).
NIVEL DE EQUILIBRIO ENTRE CONTENIDOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DEL CUENTO	Competencia de narrar acontecimientos (elementos resolutivos de problemas, relaciones entre personajes y conductas de estos) con una valencia positiva y adaptativa más que negativa y desadaptativa.

A lo largo de la infancia y de la adolescencia el individuo va estructurando progresivamente su personalidad a partir de una base genético-temperamental, de referencias afectivas, necesidades y expectativas, conflictos conscientes e inconscientes, aprendizajes socio-culturales, mecanismos de atribución de significados y de elaboración de informaciones, emociones primarias y secundarias. Así que el escenario de las representaciones internas del niño está constituido por huellas en la memoria de experiencias reales, que procesa cognitivamente y a las cuales se asocian estados emocionales positivos o negativos. La interconexión entre experiencia y procesos biológicos, cognitivos, emocionales y socio-culturales concurre en definir la forma y los contenidos de las representaciones infantiles, que se expresan a través del cuento de una historia.

Cuando un niño cuenta una historia sobre un tema como el de la familia (referencia afectiva primaria para la exploración y la adaptación social), activa guiones internos (Nelson, 1981; Mandler, 1984) que radican tanto en su experiencia personal como en esquemas de origen convencional, que el niño va conociendo y a los cuales atribuye un significado positivo o negativo. Estos elementos de la memoria episódica vienen organizados por esquemas internos más generales de tipo semántico (que el niño va desarrollando) y representados en la memoria a corto plazo para ser declarados en forma de historia.

Para el desarrollo sano de la personalidad es necesario entonces un equilibrio general entre componentes cognitivas - emocionales - sociales: entre estados

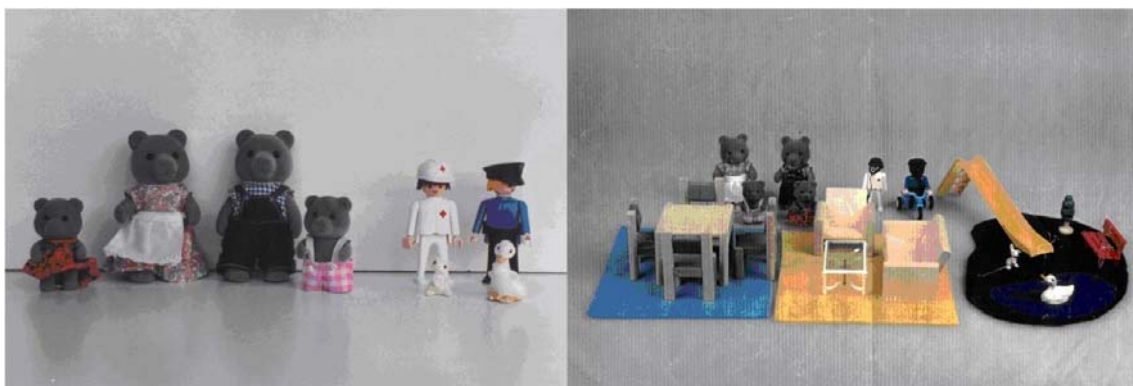
emocionales positivos y negativos (asociados a las representaciones internas), a sus elaboraciones y reconstrucciones en la memoria a corto plazo. Es fundamental entonces que el niño desarrolle progresivamente la capacidad de atribuir significados positivos a la experiencia, gestionando los eventuales aspectos negativos, los problemas y las conflictividades de una forma adaptativa y socialmente aceptada.

En el desarrollo atípico de la personalidad a menudo se registra un desequilibrio entre componentes cognitivas-emocionales-sociales, los conflictos se amplían o no se solucionan, las relaciones y las conductas tienden a volverse desadaptativas. Las necesidades y las expectativas se pueden descontextualizar de la realidad y la entera estructura puede volverse rígida. El niño puede tender a no acomodarse más a nuevas experiencias, utilizando filtros que derivan de estados cognitivos y somáticos amplificados, asociados a representaciones confusas, conflictivas y prevalentemente negativas o grandiosas (“Sí mismo grandioso”; Kohut, 1971).

3.4 El protocolo de administración del Test Proyectivo de la Familia de los Osos

El test de la “Familia de los Osos” (Figura 2) es un test proyectivo de tipo constructivo temático que permite estimular y evaluar la narración del niño entre los tres y los once años.

Figura 2 – El test proyectivo de la Familia de los osos



El material del juego consiste en pequeños muñecos y material dramático, en el cual los personajes de la “Familia de los Osos” (papá oso, mamá osa, el osito, la osita, un doctor, un policía, un conejo y un pato) están contextualizados en tres lugares de la casa (cocina, salón y parque). La tarea del niño es jugar inspirado por los materiales

para contar una historia. El niño tiene a disposición tres sesiones (Tabla 25) de cinco minutos para jugar y pensar, luego, en los últimos cinco minutos, se le pide contar una historia con un comienzo, una parte central y un final. A continuación se detalla el protocolo de administración de la Familia de los Osos.

Tabla 25 - Sesiones de juego y narración con el material de la Familia de los Osos

Categoría	Duración	Tarea
Primera sesión	5 minutos	Juego con el material de la Familia de los Osos
Segunda sesión	5 minutos	Juego con el material de la Familia de los Osos
Tercera sesión	5 minutos	Narración de una historia sobre la Familia de los Osos con un comienzo, una parte central y un final

El administrador se coloca al lado del niño, está presente en la situación de juego, presenta la prueba y responde a las preguntas del niño. También busca mantenerse lo más neutral posible evitando ampliar el juego y el contenido narrativo propuesto por el niño. Con el fin de presentar la Familia de los Osos, la primera frase de la administración es la siguiente: *“Es hora de contar una historia. Piensa cómo puedes inventar una historia sobre la Familia de los Osos. Vamos a utilizar estos materiales para que nos ayuden a inventar la historia”*. Una vez introducido en el juego, el administrador coloca el material de juego sobre la mesa delante del niño diciendo: *“Esta es la Familia de los Osos: Mamá Oso, Papá Oso y el Osito: cuál podría ser su nombre? y la Osita: cuál podría ser su nombre?”*. Hay que señalar que, según el sexo del niño, varía el orden de presentación de los ositos. Si el niño es varón, se presenta antes el osito y, a continuación la osita. Si es niña, se presenta antes la osita y, a continuación, el osito.

Después de la introducción de los personajes, el administrador presenta el material escenográfico del salón, del comedor y del jardín diciendo: *“Esta es la cocina: con la mesa y las sillas. Este es el salón con el sofá, la butaca y una mesa pequeña. Aquí está el jardín. Este es el estanque con un pato, el tobogán, un banco y un árbol. También hay un conejo y aquí están un policía y un médico. Tú puedes jugar con estas cosas un poco y puedes colocarlas como quieras: ponerlas donde quieras y hacerlas hacer lo que quieras. Mientras juegas con ellas, puedes pensar cómo contarías una historia”*.

Después de esta frase, el administrador deja al niño cinco minutos de tiempo para familiarizarse con los personajes (Primera sesión - Tabla 25). Al sugerir que *“...mientras juegas con ellas, puedes pensar cómo contarías una historia”*, el

administrador anticipa al niño que después le pedirá que cuente una historia. Esto permite al niño moverse en diferentes planos: se le deja ir solo lo suficiente para jugar y, al mismo tiempo, se anticipa que después se le pedirá la historia, entonces por el momento puede jugar y divertirse. Si el niño protesta porque no va a saber cómo contar una historia y no se le va a ocurrir nada, el administrador tiene que intervenir con esta frase: *“Bien, por ahora juega con estas cosas un poco y quizás algo saldrá después cuando toque contar”*. En caso de que no haya protestas, el administrador deberá tratar de no intervenir y dar respuestas sólo cuando sea absolutamente necesario.

Después de cinco minutos, el administrador dirá: *“Jorge (hay que dirigirse llamando el niño con su nombre), todavía puedes seguir jugando, recuerda que luego te pediré que me cuentes una historia sobre la familia de los osos, una historia con un comienzo, una parte central y un final”*. Se deja que el niño se familiarice con los personajes otros cinco minutos (Segunda sesión - Tabla 25).

Después del segundo periodo de cinco minutos el administrador dirá: *“Bien, es el momento de contar la historia sobre la Familia de los Osos”*. El objetivo es ahora que el niño se deje ir lo suficiente para imaginar una historia, pero al mismo tiempo que siga siendo suficientemente respetuoso con los elementos de la realidad estimulados por el material de juego y con los principios lógicos adquiridos en la estructuración de la historia. En este punto (Tercera sesión - Tabla 25) existen dos posibilidades: en el primer caso, el niño espontáneamente contará la historia y, el administrador no tendrá que intervenir; en el segundo caso el niño no iniciará espontáneamente la narración de la historia y, entonces, el administrador intervendrá con la frase siguiente: *“Cuéntame una historia sobre lo que la familia de los osos está haciendo hoy. ¿Qué crees que están haciendo?”* Si el niño sigue sin contar nada, el administrador intervendrá de nuevo con la siguiente frase: *“¿Qué está haciendo la mamá? ¿Qué hace el papá? ¿Qué hace el/la pequeño/a oso/a?”*. Si el niño empieza a contar una historia sin sentido, seguida por el silencio, el administrador deberá intervenir de nuevo con la frase: *“¿Qué ocurre en tu historia?”*, *“Entonces ¿qué pasa?”*. Esta última frase se puede repetir hasta tres veces. Si el niño todavía no cuenta ninguna historia, el administrador dirá: *“Ahora inicio yo la historia y, a continuación, tú puedes añadir el resto, ¿de acuerdo?”*. *“Era temprano por la mañana y todos los osos habían desayunado. El padre se fue fuera y vio que era un hermoso día. Luego regresó a casa, y abrazó el/la pequeño/a oso/a y dijo: <<Es un hermoso día. ¿Qué haremos hoy?>>. Ahora, ¿por qué no buscas contar una historia acerca de lo que ocurre después?”*. En esta última sesión (Tercera sesión - Tabla 25) el

niño cuenta con cinco minutos para narrar una historia. El administrador tiene que dejarlo hablar/jugar y, al final de estos últimos cinco minutos, si el niño todavía no ha acabado su historia, el administrador dirá: “¿*Cómo termina esta historia?*”.

3.5 El Sistema Integrado de análisis de la Familia de los Osos

Las tres sesiones del niño en el Test de la Familia de los Osos (Tabla 25) se videogrababan y transcriben puntualmente, apuntando todo lo que niño cuenta. En el caso de que alguna palabra no sea clara, se apuntan tres “XXX” en su lugar.

El cuento final de los últimos cinco minutos (tercera sesión, Tabla 25), así como evidenciado en un estudio del 2008 con el Test de la Familia de los Osos (Venuti & Iandolo, 2008), se considera generalmente, la historia definitiva del niño. Esto también porque la instrucción del administrador, en esta tercera fase, es la de contar finalmente la historia. En los primeros diez minutos del protocolo (primera y segunda sesión – Tabla 25) el niño ha tenido tiempo suficiente para imaginar su historia, ensayándola y desarrollando los principios lógicos generales para su estructuración. Aunque es posible que algunos niños presenten una historia acompañada al juego en los primeros diez minutos de preparación (primera y segunda sesión – Tabla 25), la mayoría presenta su cuento en la fase conclusiva (tercera sesión – Tabla 25), elaborando lo que ha ido surgiendo durante las dos fases de juego (primera y segunda sesión – Tabla 25).

El cuento final de la tercera sesión, representa el resultado de todo lo que el niño ha ido estructurado durante las fases precedentes, se presenta generalmente en forma de historia, de acuerdo con el nivel narrativo, lingüístico y representacional alcanzado por el niño.

Según el *Sistema Integrado de análisis de la historia*, una vez videograbado y transcrito el cuento final, se pasa a su subdivisión en proposiciones y episodios narrativos, para analizar diferentes aspectos formales y de contenido.

Por cuanto atañe a los aspectos formales de la historia, se procede con el análisis: del *número de proposiciones* (unidades básicas que expresan una acción de la historia); del *número de episodios* (acontecimientos constituidos por una o más proposiciones conectadas entre ellas a través de subordinación o especificación y divididas por coordinación); de la *presencia de acontecimientos problemáticos con solución* (un acontecimiento que expresa una dificultad o un peligro para uno o más

personajes de la historia al que sigue una solución); del *índice de la estructura narrativa* (una medida de la presencia de los elementos típicos de la historia como la frase de introducción, el protagonista, la ambientación temporal y espacial, la conclusión y la conclusión a largo plazo); del *índice de cohesión narrativa* (una medida de cómo la historia se caracteriza con un punto de vista y se desarrolla en torno a un tema, un argumento o a uno o más elementos problemáticos con solución).

Por cuanto atañe a los aspectos de contenido del cuento, se procede analizando: la *utilización de los lugares* (interior, exterior de la casa, lugares de fantasía y no claros) y de los *personajes de cada episodio* (mamá, papá, personaje no claro, familia, hijo, hija, médico y policía), las *relaciones positivas* (relaciones positivas totales y con personajes externos a la familia), las *relaciones negativas*, los *problemas no solucionados* (un acontecimiento que expresa una dificultad o un peligro para uno o más personajes de la historia al que no sigue una solución), algunas *conductas* de los personajes (adaptativas, agresivas, rechazo de reglas y sentido de culpa).

A continuación se proporciona una descripción explicativa de cada variable de análisis del *Sistema Integrado de la Familia de los Osos*, a partir de los conceptos de proposición y episodio narrativo. En particular se distinguirá el episodio narrativo en el *Sistema Integrado de la Familia de los Osos*, diferenciándolo del mismo concepto presente en la teoría de la “gramática de la historias” (Stein & Glenn, 1979), asociándolo al enfoque de Propp (1928) y del concepto de unidad de acción (“plot-unit”) de Botvin y Sutton-Smith (1977).

La proposición es la unidad básica de la frase que expresa una acción de la historia. Es la unidad de significado que constituye el contenido de una declaración y tiene la forma de una simple oración declarativa. Desde un punto de vista sintáctico, se compone de sujeto más predicado. A título de ejemplo señalamos la siguiente frase: “Érase una vez una familia de osos // que vivía en el bosque //” (2 proposiciones). A continuación se añaden algunos ejemplos y explicaciones de excepciones del *Sistema Integrado* para la individuación de las proposiciones.

Por ejemplo, en la fábula de “Ricitos de oro”, si el niño cuenta que un osito dice: “sabroso, caliente y frío”, el codificador, de manera intuitiva, podría pensar que el niño querría referirse a la avena (de modo que el significado sería implícito). En el *Sistema Integrado de los Osos* esta expresión no se considera una proposición aunque el significado pueda parecer obvio, ya que requiere demasiada inferencia.

Algunas expresiones comunes y frases hechas se consideran como proposiciones, cuando corresponden a una respuesta de un personaje en la historia (por ejemplo: “*¡Lo siento!*”, “*¡Pecado!*”, “*¡Vale!*”, “*¡Sí!*”). El saludo se considera también una proposición cuando ocurre en la interacción de dos o más personajes de la historia (por ejemplo: “*¡Hola, Javier!*”, “*¡Adiós mamá!*”, “*¡Adiós!*”), como también las peticiones e imperativos (por ejemplo: “*¡Vete!*”, “*¡Siéntate!*”). Los anuncios para atraer la atención de los personajes de la historia también se codifican como proposiciones (por ejemplo: “*¡telegrama, telegrama!*”, “*¡helados, helados!*”). Convencionalmente se consideran proposiciones las frases de introducción y fin de la historia, y sus equivalentes (por ejemplo: “*Érase una vez*” y “*fin*”).

Cuando el narrador repite el mismo verbo, sin cambiar el sujeto y sin añadir nada nuevo, la repetición del verbo sin variación no constituye una nueva proposición, y todas las repeticiones se incorporan a la misma proposición (por ejemplo: “*y los ositos: el niño y la niña van, van van al jardín*”). De otro lado, si el narrador repite el mismo verbo, pero cambia el sujeto o añade elementos nuevos, los verbos que se repiten forman distintas proposiciones (por ejemplo: “*los ositos tienen:// mamá y papá tienen los dientes largos*”. “*Los ositos van, // llaman al conejo // y todos van al parque*”).

Se consideran parte de la misma proposición las unidades verbales compuestas de dos o más verbos, directamente conectados entre ellos, cuando expresan un concepto único y cuando la primera unidad verbal sirve para apoyar las sucesivas (por ejemplo: “*el osito empezó a comer*”, “*los ositos fueron a jugar*”, “*los padres comenzaron a trabajar*”). A menudo, los verbos como “decidir, querer, tener la intención de, deber, poder, ser capaz, pensar, percibir, intuir” pueden estar directamente emparejados con otros verbos que funcionan como su complemento y, en estos casos, se consideran parte de la misma proposición (por ejemplo: “*el osito quiere jugar*”, “*el policía vino a pedir*”, “*el papá no pudo encontrar al doctor*”; “*el papá tuvo la idea de llamar al policía*”). Además estos verbos pueden combinarse también con un verbo auxiliar (por ejemplo: “*el doctor ha decidido llevarse la compra de los osos*”).

Un episodio es un acontecimiento de la historia constituido por una o más proposiciones conectadas entre ellas a través de subordinación y especificación, divididas por vínculos de coordinación. La proposición o proposiciones, que constituyen el episodio, se centran en una acción, actividad, argumento o discurso de la historia de la Familia de los Osos.

El vínculo de coordinación divide los episodios entre ellos y se expresa a través de conectivos tales como “e”, “coma”, “después”, “punto”, “pausa”, “cambio de discurso” etc. (por ejemplo: “[*Juan fue al parque, //*] [*luego fue a casa //*] [*y después fue a ver su abuela a la ciudad //*]”). El vínculo de subordinación conecta las proposiciones para crear un episodio a través de conectores infinitivos, relativos, causales, finales etc. Por ejemplo un niño dice: “[*Juan fue al parque// que estaba cerca de la casa del conejo// mientras que el médico había ido a su casa// para ver cómo estaba//*]”.

A menudo los niños, en sus relatos, hacen mal uso de las conjunciones y preposiciones y, en este caso, el codificador tendrá que identificar si se trata de una forma de coordinación, subordinación o de especificación a lo ocurrido en la precedente proposición. A continuación se añaden algunos ejemplos y explicaciones de excepciones del *Sistema Integrado* para la individuación de los episodios.

Se cuenta como un único episodio, un período narrativo compuesto por tres o más proposiciones en las que hay una proposición principal y dos o más proposiciones subordinadas (por ejemplo: “[*Ana fue al parque// que estaba cerca de su casa// y que siempre estaba muy concurrido*]”; “[*la osita golpeó la cabeza // mientras que perseguía el pato // que iba al estanque*]”).

Los adverbios temporales “después”, “luego”, “entonces” coordinan las proposiciones y delimitan el comienzo de un nuevo episodio (por ejemplo: “[*los osos se despiertan, //*] [*después van al parque, //*] [*entonces vuelven a casa*]”). Pero cuando una proposición define un espacio temporal y está seguida por otra proposición en la que sucede una acción, las dos proposiciones forman un episodio único (por ejemplo: “[*luego era de noche// y entonces los osos se fueron a dormir*]”; “[*ya era hora de irse a la cama// y fueron a la cama*]”; “[*era el alba// y el osito decidió volver a casa*]”; “[*y cuando terminaron de comer// los osos se fueron a jugar*]”; “[*el doctor curaba al osito// mientras que mamá oso corría hacia el*]”).

Cuando en la historia se narra una idea de un personaje o hay un cuento en el cuento, las proposiciones que expresan esta idea se consideran como un único episodio (por ejemplo: “[*Mamá dice: // <<tengo una idea: // esperaré la noche, // así la policía irá a dormir, // y nosotros podremos rescatar a Manuel//>>*]”). De la misma manera, si en la historia se narra utilizando el discurso directo, y diferentes personajes hablan entre ellos de un único tema, las proposiciones que expresan este diálogo se consideran un único episodio (por ejemplo: “[*<<¡niños, a la cama!>>, // <<¡sí mamá!>> // <<¡pero de prisa!>> // <<¡yo voy antes a limpiarme los dientes!>> //*]”).

Otro caso es cuando el narrador explica mejor algo, utilizando dos o más proposiciones. También en este caso, estas proposiciones forman un único episodio (por ejemplo: “[donde estaba sentado el policía // que era amigo del osito// que había conocido// porque su padre también era policía//]”; “[el papá tenía la tensión alta: // pero se le ha pasado]”; “[y después por la mañana se levantó// porque tenían que ir al mar:// querían nadar//]”).

En fin puede ocurrir que, durante la narración, los niños asocien recuerdos de experiencias reales: en este caso se considera el recuerdo junto con la proposición que lo evoca y los dos forman un único episodio (por ejemplo: “[la osita está muy enfadada// como lo hace mi hermano a veces:// comienza a llorar// y a dar golpes]”).

Un episodio de la historia, en el *Sistema Integrado de la Familia de los Osos*, es entonces un acontecimiento constituido por una o más proposiciones vinculadas entre sí y que se centran en una acción, actividad, argumento o discurso de la historia. Se trata de una concepción que se acerca más a la de “*acción del personaje*” de Propp (1928), o de unidad de significado (“*plot unit*”) de Botvin y Sutton-Smith (1977), distanciándose de la compleja secuencia de acontecimientos que constituyen un episodio narrativo en la gramática de las historias de Stein y Glenn (1979).

Propp (1928), estudiando la tradición popular rusa, en búsqueda de los componentes básicos de los cuentos populares, identificó sus elementos narrativos más recurrentes. En su estudio, evidenció que una historia podía ser decompuesta en elementos básicos de acción o funciones. Desde esta perspectiva, una función constituía “la acción de un personaje, definida por su significado respecto al curso sucesivo de la acción” (Propp, 1928/1968, p.21), y estaba compuesta por una acción que se interconectaba con otra, que a su vez la definía integrándola ulteriormente.

Según Botvin y Sutton-Smith (1977), las acciones que forman una función de la historia pueden ser vistas como una unidad del plan narrativo o “*plot unit*”. El verbo inglés “*to plot*” significa hacer un plan, que típicamente está compuesto por diferentes elementos o fases de acción (“*plot units*”). Estos elementos (o fases de la acción) se enlazan entre sí y dan como resultado una secuencia compleja de acciones, que permite lograr un objetivo. De la misma manera, en el cuento de una historia, el narrador narra una serie de acontecimientos (“*plot units*”), protagonizados por los personajes, que se interconectan y giran alrededor de una temática, una trama o una problemática que confiere unidad global al relato.

Desde el enfoque de la gramática de las historias (Stein & Glenn, 1979) un episodio es la unidad de orden superior del cuento, compuesta por una secuencia completa de hechos, que empieza con un suceso inicial y finaliza en una solución. Lo componen: 1- un suceso inicial; 2- la respuesta interna psicológica de los personajes; 3- el plan interno; 4- la ejecución; 5- la consecuencia directa; 6- la reacción de los personajes.

La diferencia fundamental entre la definición de episodio de Propp, de Botvin y Sutton-Smith por un lado, y de Stein y Glenn de otro es que: los primeros analizaban la producción narrativa espontánea, mientras que los segundos utilizaban una metodología basada en el recuerdo de historias, averiguando cuales esquemas venían mejor recordados por los niños (Marchesi & Paniagua, 1983). También por el filósofo griego Aristóteles, los elementos del mito o historia estaban constituidos por acontecimientos relacionados entre sí a través de relaciones causales, según un esquema caracterizado por un comienzo, una parte central y un final. Tanto por Aristóteles como por Stein y Glenn, el episodio de una historia es algo complejo, donde sus partes interactúan, generando algo más que la simple suma de sus partes. De todas formas, en las narraciones infantiles espontáneas, sin proporcionar un esquema inmediato que recordar, una definición diferente de episodio, más enfocado a la unidad de acción (“*plot unit*”), donde hay un acontecimiento que se centra en una acción, actividad, argumento o discurso de la historia, permite enfocar la sencillez espontánea de un cuento infantil, siguiendo el pensamiento del niño más que un esquema hipotéticamente impuesto.

Según McCabe y Peterson (McCabe & Peterson, 1991; Kintsh & Greene 1978), el estudio de las narraciones infantiles en varias culturas ha demostrado la ausencia de una gramática narrativa universal, como pretendían demostrar Stein y Glenn. Además, según los mismos Stein y Glenn (1979), los esquemas de episodio de Rumelhart (1975) en los que se habían inicialmente basado, ya se aplicaban poco a la estructura de los cuentos infantiles. Por esto modificaron la secuencia inicial de elementos del episodio de Rumelhart, buscando un esquema más sencillo para facilitar el recuerdo y la comprensión de un esquema narrativo, más que estudiar la producción narrativa infantil espontánea.

La división en episodios del *Sistema Integrado de la Familia de los Osos* es muy sencilla, permite un alto acuerdo entre observadores y se presta para sucesivas macroanálisis con una mayor complejidad. En la individuación práctica de los episodios según el *Sistema Integrado* (Venuti & Iandolo, 2003), el codificador es como un

operador de cine. Cuando el codificador puede pararse para capturar una escena con su “cámara de video”, compuesta por uno o más acontecimientos (ligados entre sí por subordinación sintáctica o porque las acciones explican lo que está pasando en la escena), entonces habrá encontrado a un episodio de la historia. Cuando el codificador tendrá que cambiar enfoque a la escena o desplazarse de lugar o tiempo con su “videocámara”, entonces se encontrará delante a un cambio de episodio. Esto significa que un episodio puede estar constituido por muchas proposiciones (o acciones de la historia) como también por una sola proposición (o acción de la historia).

El índice de estructura narrativa es una medida de la presencia de los elementos típicos de la historia como la frase de introducción (“Érase una vez”), el protagonista (“la familia de los osos se fue al bosque para merendar”), la ambientación temporal (“era un domingo muy soleado”) y espacial (“la familia de los osos vivía en un bosque a lado de la ciudad”), la conclusión (“fin de la historia”) y la conclusión a largo plazo (“y vivieron felices para siempre”; “y vivieron felices y comieron perdices”). En el *Sistema Integrado* se asigna un punto por la presencia de cada elemento típico del cuento, permitiendo una variación del índice entre cero y seis. A continuación se explican las modalidades de atribución de la puntuación por cada elemento de estructura, en el *Sistema Integrado de análisis de la Familia de los Osos*.

1. *La frase de introducción.* Para asignar la puntuación “1” (presencia de la frase de introducción), la historia debe comenzar con una declaración introductoria o un título. La frase de introducción marca una frontera entre el discurso que no es historia y lo que lo es. Para cumplir con este criterio, es necesario un comienzo bastante convencional como “Érase una vez”, “Había una vez”, “Un día”, “Contaré la historia de cuatro osos”, “Esta historia cuenta de”, “Voy a contar la historia de Ricitos de Oro”, etc.

2. *El protagonista.* Para asignar la puntuación “1” (presencia de protagonista), uno o más personajes de la historia deben emerger y desempeñan un papel principal o de liderazgo. El protagonista puede ser introducido desde el inicio (por ejemplo: “*Había una niña que se llamaba María*”) o bien durante el desarrollo de la historia. Para ser considerado un protagonista, un personaje debe desempeñar un papel activo y constante. Si un niño cuenta una historia donde habla de uno de los personajes más que de los demás, entonces hay un protagonista.

3. *La ambientación temporal.* Para asignar la puntuación “1” (presencia de la ambientación temporal), el tiempo de la historia o de parte de ella debe ser mencionado

de forma explícita, clara y bastante precisa (por ejemplo: “*un día*”, “*temprano por la mañana*”, “*la noche vieja pasada*”, “*martes*”, “*después de la cena*”, “*un día*”, etc.). Si el niño dice que los personajes por ejemplo “*desayunan*” o “*se van a la cama*”, el codificador no debe asumir que el niño quiera establecer la historia en ese momento en particular, el niño tiene que ser más explícito y claro en su ambientación entonces, en estos casos, no hay ambientación temporal.

4. *La ambientación física.* Para asignar la puntuación “1” (presencia de la ambientación física), el entorno físico de la historia o de parte de ella debe ser mencionado explícitamente, y tiene que ser algo más que los lugares de juego presentados inicialmente (la sala de estar, la cocina, el jardín/parque y el estanque). Para obtener esta puntuación, el niño debe utilizar su imaginación para crear un lugar que sea algo más que los simples nombres del material de juego (por ejemplo: “*en un bosque oscuro*”; “*en la casa del policía*”; “*en la cárcel*”; “*al hospital*”; “*esta es la casa cerca del mar*”, “*esta es la casa en el bosque*”; “*ahora se puede correr en el prado*”).

5. *La conclusión.* Para asignar la puntuación “1” (presencia de la conclusión), la historia debe terminar con una declaración final. Esta declaración final es menos convencional respecto a la frase inicial y puede ser del tipo: “Fin”, “Eso es todo”, “Esto es el final de mi historia”, “Ya está”, etc. Si el niño, como conclusión de la historia, termina diciendo: “No voy a decir nada más”, no se le asigna ningún punto.

6. *La conclusión a largo plazo.* Para asignar la puntuación “1” (presencia de la conclusión a largo plazo), la conclusión de la historia debe tener consecuencias en el tiempo. Como resultado de lo que sucedió en la historia, la vida de los personajes se ve afectada de una manera que va más allá de los límites de la historia (por ejemplo: “*y vivieron felices para siempre*”; “*trajeron el ladrón a la cárcel para siempre*”, “*y aprendieron la lección que no tienen que enfadarse más*”).

Un elemento problemático, en el *Sistema Integrado*, es un acontecimiento que expresa una dificultad o un peligro para uno o más personajes de la historia al que sigue o no una solución. Por ejemplo un niño cuenta: “*La familia de los Osos se fue a la cascada para merendar, pero no pudieron porque el tiempo se puso malo y tuvieron que regresar a casa*”.

La historia de los Osos consiste en un conjunto de episodios narrativos que pueden girar en torno a uno o más núcleos centrales. El núcleo central, a su vez, puede estar formado por episodios en secuencia, episodios interconectados que definen un tema o

por un elemento problemático: “un acontecimiento difícil, un tema complicado cuya solución incierta implica la posibilidad de una alternativa”. El problema está representado por “un acontecimiento que introduce un obstáculo que altere o perturbe el curso deseado de la historia”.

Si el narrador introduce un acontecimiento problemático en su historia que implicaría una solución y, después, omite la solución al problema, se estará en presencia de un elemento problemático sin resolución. De otro lado, si el narrador introduce un acontecimiento problemático que implicaría una solución y luego introduce un acontecimiento que solucione este elemento, se estará en presencia de un elemento problemático con resolución positiva o negativa (Tabla 26).

Tabla 26 – Tipos de acontecimientos problemáticos

Tipo de problema	Características
Problema con solución positiva o negativa	La solución se expresa a través de uno o más episodios de la historia que, conectándose al acontecimiento problemático, lo solucionen de manera adaptativa o desadaptativa para la supervivencia y el bienestar del personaje involucrado. Por ejemplo, un niño cuenta: <i>“La niña se cae de la mesa, el doctor le da la medicina y luego la osita está bien”</i> .
Problema sin solución	En la historia se introduce un acontecimiento problemático al que no sigue una solución, de manera que se olvida y no se concluye.

La resolución positiva se expresa a través uno o más episodios de la historia que, conectándose al acontecimiento problemático, introducido anteriormente, lo solucionen de manera adaptativa para la supervivencia y el bienestar del personaje involucrado. Por ejemplo, un niño cuenta: *“La niña se cae de la mesa, el doctor le da la medicina y luego la osita está bien”*. Además, la resolución positiva del problema puede ser de tipo explícito o implícito. La resolución explícita se relaciona fácilmente al problema y lo soluciona claramente (por ejemplo: *“La osita tiene gripe, el médico le da la medicina y la gripe se le pasa, así que se encuentra bien y va al parque”*). La resolución implícita se relaciona menos claramente con el problema, e implica unos acontecimientos como consecuencia que permiten al codificador entender que, visto los nuevos acontecimientos, el problema se ha solucionado (por ejemplo: *“La osita tiene gripe, el médico le da la medicina y después va a jugar con su hermano”*).

La resolución negativa se expresa a través uno o más episodios de la historia que, conectándose al acontecimiento problemático introducido anteriormente, lo solucionen de manera inadecuada respecto a la supervivencia y al bienestar del personaje involucrado. Por ejemplo, un niño cuenta: *“La osita cae de la silla, se hace daño, el doctor intenta curarla pero la osita muere”*.

La unidad que deriva por la unión de significado entre el acontecimiento problemático y su resolución se define como díada (pareja) “problema-resolución”.

El índice de cohesión narrativa es una medida de cómo la historia se caracteriza por un punto de vista y se desarrolla en torno a un tema, episodios interconectados, un argumento, una trama o a uno o más acontecimientos problemáticos con solución. Por ejemplo un niño cuenta: *“Érase una vez una familia de osos que vivía en el bosque. Era una soleada mañana de domingo y el papá dijo a su familia: << ¡vamos a la cascada a pasear y merendar! >>. Entonces fueron a la cascada pero no pudieron merendar porque el tiempo se puso malo y entonces tuvieron que regresar a casa. Volvieron a casa e invitaron a sus amigos: la familia de los Panda y lo pasaron muy bien jugando y riendo. Por la noche, después de la cena, los Panda regresaron a su casa. La Osos no pensaron más en la excursión y solo que se lo pasaron muy bien con la familia de los Pandas, los padres lavaron los platos, los dos niños limpiaron la mesa, tiraron la basura, se lavaron los dientes y se fueron a la cama. El día se acabó y todos vivieron felices para siempre”*. Esta historia presenta una “estructura diádica con acontecimientos que median entre problema y solución” (nivel de cohesión 8). Una díada problema-solución se presenta (tener que volver a casa por la lluvia y pasárselo bien con la familia de los Panda) y, entre estos dos elementos, hay un acontecimiento que interviene para facilitar la solución del problema (invitar a los Panda y pasárselo bien). Se definen “acontecimientos mediadores” aquellos acontecimientos que conducen a la resolución o complicación del problema. A continuación vamos a explicar las modalidades de atribución de la puntuación de “Cohesión Narrativa” en el *Sistema Integrado de análisis de la Familia de los Osos*.

Nivel 0: Caprichos, permanecer en silencio, verbalizar sólo sonidos. Se atribuye este nivel a la historia si el niño rechaza la tarea narrativa (por ejemplo: “¡no quiero hacerlo, no quiero, ¡no!”) o verbaliza sólo sonidos (por ejemplo: “¡wrroom, brum brum!”) o busca sólo interactuar con el administrador (por ejemplo: “¡Mira lo que

sucede con el banco!"; "¡Mira lo que este hombre ha hecho!"; "¡quiero volver a casa!"; "¡tengo una mesa de cristal en casa!").

Nivel 1: Descripción del material de juego. En este nivel el niño sólo describe el material o comenta lo que está haciendo o que va a hacer con él (por ejemplo: *"las cabezas se pueden mover", "es un vestido bonito", "ésta es la madre"; "me voy a poner en el banco"; "¡voy a colocar esto aquí!", "¡pondré papá aquí!"*).

Nivel 2: Acciones arbitrarias. En este nivel el niño narra simples proposiciones sobre acciones individuales. No hay interconexión, preparación y orden temporal o causal entre las distintas acciones de la historia. Se trata básicamente de una lista de acciones que no tienen ninguna conexión entre ellas, como en *"la lista de la lavandería"* (por ejemplo: *"ellos están viendo la televisión, van en moto, corren, juegan en el parque"*).

Nivel 3: Episodios arbitrarios. En este nivel el niño narra múltiples acciones arbitrarias (múltiples niveles 2) que monta en bloques que tienen la apariencia o la calidad de un episodio. Este nivel supera el nivel 2 porque las declaraciones y las acciones de los personajes se integran entre ellas, con una secuencia lógica de acciones elaboradas (por ejemplo: *"¡Vamos a cenar! ¡Vamos a comer nuestra cena! ¡Oh! ¿vas a comer? Comemos nuestra cena, ñam, ñam, ñam. Vemos la televisión: sí, vemos la televisión"*).

Nivel 4: Episodios interconectados. En este nivel el niño narra episodios que están organizados a través algún mecanismo explícito de interconexión. Los episodios tienen un orden temporal o lógico. La conexión más típica entre los episodios es "y...y" *"después", "luego", "entonces", "antes, ahora, después", etc.* (por ejemplo: *"ahora el osito va al parque y después se va a casa"*). La organización temporal pone este nivel por encima de los precedentes y, la falta de relaciones temáticas o causales, lo pone por debajo de los niveles sucesivos. En este nivel no hay nudos temáticos, problemáticos o conflictivos que estructuren la historia. Puede presentarse un desacuerdo entre los episodios, pero este desacuerdo no forma un puente para organizar los acontecimientos en torno a un conflicto entre fuerzas opuestas. Por ejemplo un niño cuenta: *"Mamá acaba de hacer una buena comida. Ahora se sientan a comer. Mamá oso se sienta a comer y después todos van al salón y ven la televisión y más tarde, después, todo el mundo estaba: iban al parque y mamá y papá salen para controlar a los niños y más tarde, él esperó y se tiró por el tobogán y después quedaron con todos sus amigos, después, papá era el siguiente"*.

Nivel 5: Secuencias temáticas. A partir de este nivel 5 (y en los niveles sucesivos) un elemento Summaryo se utiliza para interconectar por lo menos dos episodios de la historia. Este elemento Summaryo puede incluir un tema, una amenaza, un conflicto entre personajes o una situación problemática. Esencialmente se trata de un “nivel 4” en el cual se introdujo un tema común, un punto de vista (relativamente Summaryo) y que se utiliza para organizar la historia. A este nivel puede estar presente una señal de conflicto, una ruina inminente, un peligro, una amenaza pero sin un claro protagonista y antagonista. Las fuerzas opuestas de la historia no vienen bien desarrolladas en los personajes (por ejemplo: “*llegó un monstruo, un superhéroe*”). Si el codificador tiene que “leer entre las líneas” para identificar un peligro, un conflicto, una amenaza, entonces la historia tiene un nivel de cohesión 5. Las secuencias temáticas pueden ser narradas a través dos modalidades: el estilo entrelazado intermitente y el estilo constante.

a. En el *estilo entrelazado intermitente* el tema se repite durante toda la historia, entrelazándose en torno a episodios que narran otros argumentos (casi en paralelo). De esta manera el niño puede dejar de lado el problema durante un tiempo y luego cogerlo y desarrollarlo de nuevo, volviendo a empezar desde donde lo había dejado antes. Un ejemplo del estilo trenzado intermitente es el “tema del doctor” en el que, por ejemplo, la osita se hace daño, viene el doctor y la historia se desarrolla ulteriormente hasta que se hace daño el osito, entonces vuelve el doctor y después se hace daño la mamá, después el papá, etc.

b. En el *estilo constante* el tema aparece de forma explícita en la historia y se incorpora inmediatamente en los episodios que siguen. De esta manera, el tema que se incorpora, a su vez organiza los episodios que siguen. Un ejemplo del estilo son temas constantes como “la vacaciones de verano”, “Navidad”, “Semana Santa”, etc.

Nivel 6: Situación problemática o reacción. En este nivel, un acontecimiento problemático se presenta en la historia, pero hay una desconexión entre acontecimiento problemático y solución, entonces no hay la formación de una díada problema-solución alrededor de la cual se desarrolla el cuento. Para marcar una historia con este nivel es necesario que el protagonista y el antagonista sean claramente identificables. Son los personajes principales los responsables del problema o de la solución. A continuación describimos tres modalidades de historia de nivel 6.

a. *Modalidad A.* Hay un problema, una dificultad, un conflicto en la historia pero no hay ningún intento de solucionarlo. Entonces la historia podría presentar negligencia, maldad y ningún intento de hacerle frente o resolverlos.

b. *Modalidad B.* Hay una solución en la historia pero el problema, la dificultad, el conflicto no están claros. Aparece una reacción, pero la maldad o la negligencia no son explícitas.

c. *Modalidad C.* El problema y la solución no están vinculados. Un problema, una dificultad, un conflicto es introducido en la historia, hay una solución a un acontecimiento problemático pero la conexión entre el problema inicial y la solución final no es clara.

Nivel 7: La estructura diádica estructura la historia. En este nivel, una díada problema-resolución se presenta en la historia pero el narrador omite introducir los acontecimientos que median entre el problema y su solución. Por ejemplo un niño cuenta: “Érase una vez, una familia de osos. Un día el papá quiso salir a dar un paseo y el osito salió con él y la madre se quedó en casa cocinando. El papá y el osito van al parque y osito se hace daño. Luego se pone bien y los dos vuelven a casa a cenar”.

Nivel 8: Estructura diádica con acontecimientos mediadores. En este nivel, una díada problema-resolución se presenta en la historia y el narrador introduce los acontecimientos que median entre el problema y su solución. Un elemento mediador es un acontecimiento donde las acciones de uno o más personajes llevan a resolver o a complicar el problema inicial. Acciones que pueden ser parte de un acontecimiento mediador son, por ejemplo, “pedir y dar ayuda”, “llamar al médico o al policía”.

Nivel 9: Cadenas diádicas. En este nivel las díadas problema-resolución se repiten en la historia con pequeñas variaciones. El efecto final es un círculo en el que se presenta un acontecimiento problemático que se alivia sólo para reaparecer en alguna otra forma.

Nivel 10: Díada con elementos intermedios secundarios. En este nivel el narrador introduce en la historia una díada problema-resolución y, entre estos dos elementos, hay dos o más acontecimientos mediadores que ayudan o impiden la solución del problema.

Nivel 11: Ciclos diádicos con elementos intermedios secundarios. El último nivel de la escala de cohesión narrativa se alcanza cuando el narrador introduce en la historia diferentes díadas problema-resolución y, por dos o más díadas, hay dos o más acontecimientos mediadores que ayudan o impiden la solución.

La utilización de los personajes y lugares se clasifica de acuerdo con la división en episodios de la historia. Para cuantificar la frecuencia de utilización de personajes y lugares, se clasifica, en una hoja a dos entradas (Tabla 27), el personaje que protagoniza cada episodio y el lugar del acontecimiento (el interior o exterior de la casa, lugares de fantasía o no claros). Por ejemplo un niño empieza su historia y dice: [“Había una vez una familia de osos, // compuesta por papá, mamá, osito y osita, // que vivía en una cabaña”]. En este episodio se clasificará con frecuencia “1” la presencia del personaje “familia”, del “papá”, de la “mamá”, del “hijo”, de la “hija” y del “lugar interno a la casa”.

Tabla 27 – Hoja para la anotación de la frecuencia de utilización de personajes y lugares

Introducir, por cada episodio, el personaje y donde se encuentra: IN= dentro la casa; OUT= fuera de la casa; F= en un lugar imaginario; UNC= en un lugar no claro. Por ejemplo: papá (IN), mamá (OUT); pato (F); conejo (UNC)

Episodio	Mamá	Papá	Hijo	Hija	Familia	Médico	Policía	Pato	Conejo	Imaginario	No Claro
1	IN	IN	IN	IN	IN						
2											
3											
4											

Un episodio relacional es un episodio de la historia donde dos o más personajes interactúan entre sí o co-actúan para lograr algo. Una *relación positiva* es una interacción o acción conjunta de dos o más personajes donde traspasen emociones positivas, de amistad, alegría, cariño, complicidad, cuidado (ej. “Mamá osa fue a socorrer la osita que se había caído”). Una *relación negativa* es una interacción entre dos o más personajes donde traspasen emociones negativas, rigidez, agresión, miedo, separación, tensión, enojo, malicia, negligencia (ej. “El policía arrestó al médico”).

Las conductas de los personajes se clasifican en cuatro categorías: conductas agresivas, sentido de culpa, rechazo de las reglas y adaptativas.

En las *conductas agresivas* se manifiesta una agresión de forma física, verbal o latente-catastrófica (ej. “La mamá azotó al osito”; “La mamá dice a su hijo: <<¡Eres un inútil! ¡vete!>>”; “El terremoto mató a papá oso”).

En las *conductas de rechazo de las reglas* un personaje se niega o evidencia malestar en respetar las normas (ej. “La madre dijo al osito <<¡No te vayas solo al parque!>> y el osito se fue”).

En las *conductas de sentido de culpa* un personaje expresa sentimientos de responsabilidad respecto a una acción de la que es o se siente causa (ej. “El niño rompió la mesa y luego escapó a esconderse”).

En las *conductas adaptativas* un personaje acepta reglas sociales o familiares, y también se clasifican en esta categoría las acciones que se ponen en marcha para solucionar un problema o para adaptarse a un cambio (ej. “Clara y su hermano estaban muy atentos en clase”).

3.6 El análisis del cuento popular de Hansel y Gretel de los hermanos Grimm

A continuación se procederá en el análisis del cuento de “Hansel y Gretel” de los hermanos Grimm (Grimm & Grimm, 1857), para proporcionar un ejemplo de aplicación del *Sistema Integrado de la Familia de los Osos*.

La historia de “Hansel y Gretel” afonda sus raíces en la dureza de la vida en Europa durante la edad media cuando, a causa del hambre y escasez constante de comida, el infanticidio era una práctica difundida.

Inicialmente se procederá en la exposición del cuento, subdividido en proposiciones y episodios (Tabla 28). Sucesivamente se pasará a individuar los diferentes elementos de la estructura del cuento, los acontecimientos problemáticos para el cálculo de la cohesión narrativa, la utilización de los personajes en los diferentes lugares, sus relaciones y conductas. En fin se presentará el análisis conclusivo de la historia, analizada según el *Sistema Integrado de la Familia de los Osos*.

3.6.1 La historia de Hansel y Gretel

Tabla 28 - Subdivisión de la historia en proposiciones y episodios

Elemento	Símbolo	Número
Proposiciones	// //	500
Episodios	[...]	159

1. [HANSEL Y GRETEL. Cerca de un bosque vivía un pobre leñador con su mujer y sus dos hijos;// el niño se llamaba Hansel, y la niña Gretel.//]
2. [La familia apenas tenía qué comer// y, cuando la pobreza asoló la región,// el padre ya no pudo llevar ni un trozo de pan a la mesa.//]
3. [Una noche que estaba en la cama,// pensando lleno de inquietud,// le dijo a su mujer// dando un suspiro:// -¿Qué va a ser de nosotros?// ¿Cómo vamos a alimentar a nuestros pobres hijos,// si ya no tenemos ni un mendrugo// que llevarnos a la boca?// - ¿Sabes lo que haremos?// -dijo su mujer-// Mañana temprano llevaremos a los niños a lo más profundo del bosque,// encenderemos una hoguera// y les daremos un trozo de pan;// nosotros volveremos a nuestras cosas// y los dejaremos allí solos.// No podrán encontrar el camino de vuelta,// y ya no tendremos que preocuparnos por ellos.// -No, no abandonaré a mis hijos en el bosque.// Las alimañas llegarán enseguida// y se los comerán.// ¿Cómo voy a poder cargar con ello sobre mi conciencia?// -¡Estás loco!// -replicó su mujer-// Si no lo hacemos,// moriremos los cuatro de hambre,// así que ya puedes ir a buscar tablones// para construir los ataúdes.// -¡Qué pena me dan nuestros queridos hijos!// -se lamentó el hombre,// pero su mujer no paró// hasta convencerlo.//]
4. [Los dos niños, que tampoco podían dormirse a causa del hambre,// oyeron// lo que su madrastra y su padre decían.//]
5. [¡Estamos perdidos!// -dijo Gretel a Hansel// llorando desconsoladamente.// -Cálmate, Gretel,// no te aflijas;// yo sabré cómo arreglárnoslas// -le contestó su hermano.//]
6. [Cuando los padres se durmieron,// Hansel se levantó,//]
7. [se puso su jubón,//]
8. [abrió la puerta de atrás//]
9. [y salió.//]
10. [La luna llena resplandecía en el cielo,// y los guijarros que había delante de la casa// brillaban como monedas de plata.//]
11. [Hansel se agachó//]
12. [y se metió en el bolsillo del jubón// tantos como pudo.//]
13. [Al regresar a casa,// dijo a Gretel:// -No te preocupes,// querida hermana,// y duerme tranquila.// Dios no nos abandonará// -y volvió a acostarse.//]
14. [Al despuntar el día,// antes de que hubiese salido el sol,// la mujer despertó a los niños://] ¡Levantaos, holgazanes,// tenemos que ir al bosque// a buscar leña!//]
15. [-y dándoles a cada uno un trozo de pan// añadió-:// Aquí tenéis algo para la comida,// pero no os lo comáis antes,// porque no hay más.//]
16. [Gretel se guardó ambos trozos de pan en su bolsillo de su delantal,// porque Hansel llevaba los guijarros en el suyo.//]

17. [Después, todos se dirigieron hacia el bosque.//]
18. [Cuando llevaban caminando un rato,// Hansel se paró a mirar la casa,//]
19. [y volvió a hacerlo otra vez.//]
20. [Hansel, ¿qué estás mirando?// –le preguntó el padre-// ¿Por qué te quedas rezagado?//
Ten cuidado y no te pares.// –¡Oh, padre!// Miro a mi gatito blanco,// que está sentado
sobre el tejado// y quiere decirme adiós// –contestó Hansel.// –¡Qué tonto eres!// No es el
gato:// es la aurora que brilla sobre la chimenea// –dijo la mujer.//]
21. [Pero Hansel no estaba mirando al gato,// sino que iba tirando uno a uno los guijarros//
que llevaba en el bolsillo.//]
22. [Cuando llegaron a lo más profundo del bosque,// el padre dijo:// –¡Ahora, a recoger leña!//
Quiero hacer una hoguera// para que no os heléis.//]
23. [Hansel y Gretel recogieron un montón de leña muy grande,// tan alto como una pequeña
montaña.//]
24. [Encendieron el fuego//]
25. [y, cuando las llamas ardían con viveza,// la mujer dijo a los niños:// -Ahora acostaos junto
al fuego// y descansad.// Nosotros vamos a buscar más leña// y, cuando acabemos,//
volveremos a recogeros.//]
26. [Hansel y Gretel se sentaron junto al fuego//]
27. [y, al llegar el mediodía,// comieron cada uno su trozo de pan.//]
28. [Como oían el ruido de un hacha,// pensaban// que su padre estaba cerca,// pero en realidad
lo que oían// no era el ruido de un hacha,// sino de una rama que su padre había atado a un
árbol seco// y que el viento golpeaba.//]
29. [Después de comer,// los niños estaban tan cansados// que sus ojos empezaron a cerrarse//
y se quedaron dormidos.//]
30. [Cuando despertaron,// era ya noche cerrada.//]
31. [Gretel rompió a llorar.// –¡No saldremos nunca del bosque!// –dijo desesperada.// -Espera
un ratito;// en cuanto salga la luna,// encontraremos el camino// –la consoló su hermano.//]
32. [Cuando la luna salió,// Hansel cogió a su hermanita de la mano//]
33. [y fue siguiendo los guijarros,// que brillaban cual monedas de plata relucientes// y les
iban señalando el camino.//]
34. [Siguieron caminando toda la noche//]
35. [y, al amanecer, llegaron a la casa de su padre.//]
36. [Los niños llamaron a la puerta,//]
37. [y la mujer, al abrir// y ver Hansel y Gretel// dijo:// -Sois unos niños muy malos:// habéis
estado durmiendo tanto tiempo en el bosque// que pensamos// que no queráis volver a
casa.//]

38. [Sin embargo, el padre se alegró, // porque le pesaba en el alma // haberlos abandonado a su suerte. //]
39. [Poco después, la penuria volvió a asolar la región, //]
40. [y una noche los niños oyeron una vez más // que la madre decía al padre: // -Otra vez no nos queda nada; // no tenemos más que media hogaza de paz, // así que pronto se acabará todo. // Los niños tienen que irse; // tenemos que adentrarnos más en el bosque // para que no puedan encontrar el camino de vuelta. // De lo contrario estamos perdidos. //]
41. [Al hombre se le encogía el corazón // y pensaba: // <<Sería mejor que compartieses tu último bocado con tus hijos>>. //]
42. [Pero la mujer no hacía caso de nada // de lo que él decía, // lo manejaba a su antojo // y no dejaba de hacerle reproches: // que si lo que decía uno // tenía que decirlo el otro, // que si, como la primera vez había dicho que sí, // tenía que hacerlo de nuevo... //]
43. [Los niños, que seguían despiertos, // habían oído toda la conversación. //]
44. [Así que, en cuanto los padres se durmieron, // Hansel se levantó // tal y como había hecho la noche anterior // con la intención de salir por la puerta trasera una vez más. //]
45. [Pero la mujer había cerrado con llave //]
46. [y el niño no pudo salir. //]
47. [Aun así, intentó consolar a su hermana, // que lloraba sin cesar. // -No llores, Gretel; // duerme tranquila. // Ya verás // como nuestro querido Dios nos ayudará. //]
48. [Por la mañana temprano, // la mujer levantó a los niños de la cama //]
49. [y les dio un trozo de pan a cada uno, // aunque más pequeños que la vez anterior. //]
50. [De camino al bosque, Hansel fue desmigando el suyo en el bolsillo //]
51. [y empezó a pararse // para ir echando las migas al suelo. //]
52. [-Hansel, ¿por qué te paras // y miras a tu alrededor? // -dijo el padre. // Sigue andando. // - Miro a las palomas // que están sobre el tejado // y quieren decirme adiós // -contestó Hansel. // -¡Mira que eres tonto! // -dijo la mujer. // No son palomas // es la aurora // que brilla sobre la chimenea. //]
53. [Pero Hansel siguió tirando las migas de pan al suelo. //]
54. [Esta vez la mujer condujo a los niños a una zona aún más remota del bosque, // un lugar que no habían visto en su vida. //]
55. [Luego volvió a encender una gran hoguera //]
56. [y dijo a Hansel y Gretel: // -Sentaos aquí, niños, // y cuando estéis cansados // dormid si queréis; // nosotros vamos al bosque // a recoger leña // y, al atardecer cuando hayamos acabado, // volveremos a buscaros. //]
57. [Al llegar el mediodía, // Gretel compartió su trozo de pan con Hansel, // ya que éste había utilizado el suyo // para ir dejando una miga tras otra, a lo largo de todo el camino. //]
58. [Después, los dos hermanos se durmieron. //]

59. [Y así fueron pasando las horas,// pero al caer la noche,// nadie fue a buscar a nuestros pobres niños.//]
60. [Cuando despertaron,// era ya noche cerrada,// y Hansel consoló su hermana// diciendo:// - Gretel, espera a que salga la luna;// entonces podremos ver las miguitas// que he ido tirando// y que nos señalarán e camino de casa.//]
61. [Al salir la luna,// los hermanos se pusieron en marcha,// pero no encontraron ningún trocito de pan,// porque los millares de pájaros que vuelan de acá para allá por los campos y los bosques// se los habían comido.//]
62. [-Tranquila, Gretel,// no te preocupes.// Pronto encontraremos el camino// –dijo Hansel a su hermana.//]
63. [Pero no lo encontraron.//]
64. [Caminaron durante toda la noche,//]
65. [y siguieron caminando un día entero más,// pero no lograban salir del bosque//]
66. y cada vez tenían más hambre,// porque no habían comido más que algunas bayas// que se habían encontrado en el suelo.//]
67. [Hansel y Gretel estaban tan cansados// que apenas si podían mantenerse en pie.//]
68. [Se tumbaron debajo de un árbol// y se quedaron dormidos.//]
69. [Ya habían pasado tres días// desde que salieron de casa de sus padres.// Los niños se dispusieron a caminar de nuevo,// pero cada vez se adentran más en el bosque//]
70. [y, si no encontraban ayuda pronto,// acabarían desfalleciendo.//]
71. [Al llegar el mediodía,// vieron un hermoso pájaro, blanco como la nieve,// apoyado en una rama;// su cano era tan dulce// que se quedaron quietos escuchándolo.//]
72. [Al terminar de cantar,// el ave desplegó sus alas//]
73. [y salió volando;//]
74. [los niños la siguieron// hasta que llegaron a una casita// en cuyo tejado el pájaro se posó.//]
75. [Al acercarse,// vieron que la casita estaba hecha de pan/ y cubierta de biscocho,// y las ventanas eran de azúcar.//]
76. [-Acerquémonos a la casa// –dijo Hansel-,// así podremos comer como es debido.// Quiero comerme un trozo del tejado,// y tú, Gretel, puedes comerte la ventana,// que está dulce.//]
77. [Hansel subió a lo alto de la casa//]
78. [y cogió un trozo de tejado// para probar cómo sabía,// mientras Gretel se acercó a la ventana// y empezó a comerse el cristal.//]
79. [Entonces una voz que salía de la casa// dijo:// -Masca, masca y masca.// ¿Quién se está comiendo mi casa?// Los niños respondieron:// -Es el viento, el viento es;// el niño celestial que no ves.//]
80. [Los niños siguieron comiendo// sin que nada los distrajese.//]

81. [Hansel, al que le gustaba mucho el tejado,// cogió un gran trozo,//]
82. [y Gretel, por su parte, se sentó a saborear un gran vidrio de azúcar de la ventana.//]
83. [Mientras estaban comiendo,// de repente se abrió la puerta de la casa//]
84. [y de ella salió furtivamente una anciana// apoyada en una muleta.//]
85. [Al verla, Hansel y Gretel se pegaron tal susto// que se les cayó la comida de las manos.//]
86. [La anciana meneó la cabeza//]
87. [y dijo:// -Hola, queridos niños,// ¿quién os ha traído aquí?// Entrad y quedaos con migo,// que nos haré ningún daño// –y cogiéndoles de la mano// entró con ellos en la casa.//]
88. [La anciana les dio bien de comer: leche y tortitas con azúcar, manzana y nueces.//]
89. [Después les preparó dos camitas de sábanas blancas,//]
90. [y Hansel y Gretel se acostaron// pensando// que estaban en el cielo.//]
91. [Pero aunque parecía muy amable,// aquella no era sino una malvada bruja// que acechaba a los niños//]
92. [y había construido la casa// sólo para atraerlos//]
93. [y darse un buen festín con ellos.//]
94. [Cuando un niño caía en sus manos,// lo mataba,//]
95. [lo cocinaba//]
96. [y se lo comía.//]
97. [Las brujas tienen los ojos rojos// y no ven bien de lejos,// pero poseen un olfato tan fino como el de los animales,// que les permite saber// cuándo se acerca una persona.//]
98. [Cuando Hansel y Gretel se habían acercado a la casa de la bruja,// ésta, riendo malvadamente,// se había dicho con tono sarcástico:// <<Éstos ya son míos,/ y no se me van a escapar>>.//]
99. [Por la mañana temprano, la bruja se levantó// antes de que los niños se despertasen//]
100. [y, al contemplarlos dormidos// y ver sus mejillas sonrosadas,// murmuró:// <<Mmm, seguro que estarán riquísimos>>.//]
101. [Cogió a Hansel con su mano delgada y reseca,//]
102. [lo metió en una jaula//]
103. [y cerró la puerta;//]
104. [ya podía gritar el niño// lo que quisiese,// que de nada iba a servirle.//]
105. [Después fue a por Gretel;//]
106. [le despertó//]
107. [y dijo:// -¡Levántate, holgazana,// y trae agua// para hacer un buen guiso para tu hermano,// que está en la jaula// y tiene que engordar!// Cuando esté bien gordito,// me lo comeré.//]
108. [Gretel se echó a llorar amargamente,// pero fue en vano,//]
109. [y tuvo que hacer// lo que le había ordenado la malvada bruja.//]

110. [Mientras que a Hansel le daban los mejores guisos,// Gretel no comía más que los caparazones de los cangrejos.//]
111. [Cada mañana, la bruja se acercaba a la jaula//]
112. [y decía:// <<Hansel, saca tu dedo// para que pueda ver// si ya estás suficientemente gordo>>.//]
113. [Pero Hansel sacaba un hueso,//]
114. [y la bruja, que no veía bien// y no podía darse cuenta del engaño,// pensaba que aquel era el dedo de Hansel// y se extrañaba// de que no engordase.//]
115. [Hasta que un día, cuando ya habían pasado cuatro semanas// y Hansel seguía delgado,// la bruja, impaciente, no quiso esperar más.//]
116. [-¡Ya está bien!// –dijo mirando a Gretel-// ¡Tú, holgazana, espabila// y tráeme agua,// que mañana voy a matar a tu hermano// para comérmelo,// esté gordo o delgado!//]
117. [¡Cómo gemía la pobre hermana// y cómo le caían las lágrimas bañando sus mejillas!//]
118. [-¡Dios mío, ayúdanos!// –exclamó-// ¡Ojalá las alimañas nos hubiesen comido en el bosque:// al menos habríamos muerto juntos!// -Ahórrate los lloriqueos// –dijo la bruja-;// no te van a servir de nada.//]
119. [Por la mañana temprano, Gretel tuvo que salir a colgar la olla con agua sobre la hoguera// y encender el fuego.//]
120. [Primero vamos a hacer pan// –dijo la bruja-// El horno ya está encendido// y lo he estado amasando.//]
121. [-Luego cogió a la pobre Gretel,//]
122. [la llevó hasta el horno,// del que salían unas llamas enormes//]
123. [y añadió-:// Métete dentro// y comprueba// si está bien encendido// para que podamos meter el pan.//]
124. [Cuando Gretel apenas había metido la cabeza en el horno,// la bruja empezó a empujarla//]
125. [y cerrar la puerta;// así la niña se asaría// y podría comérsela después.//]
126. [Pero Gretel, que se había dado cuenta de la treta de la bruja,// dijo:// No sé bien// cómo hay que hacerlo,// ¿cómo tengo que entrar?// -¡Mira que eres tonta!// –exclamó la malvada bruja-// El hueco es suficientemente grande,// y hasta yo puedo entrar//]
127. [-y arrastrándose,// metió la cabeza en el horno.//]
128. [Entonces Gretel la empujó bien adentro,//]
129. [cerró la puerta//]
130. [y echó el cerrojo.//]
131. [¡Qué espantosos alaridos daba la bruja!//]
132. [Pero Gretel salió corriendo de allí//]

133. [y la perversa bruja se abrasó totalmente.//]
134. [Gretel fue corriendo a buscar a Hansel;//]
135. [abrió la puerta de la jaula donde estaba su hermano//]
136. [y exclamó:// -¡Hansel, somos libres:// la vieja bruja está muerta!//]
137. [Al abrir la puerta,// Hansel salió de la jaula// como un pájaro que escapa volando// al ver la puerta// de su jaula abierta.//]
138. [¡Qué contentos estaban los niños!// ¡Cómo se abrazaron// y se besaron!// ¡Qué saltos de alegría daban!//]
139. [Como ya no tenían nada que temer,// volvieron a entrar en casa de la bruja.//]
140. [En todos los rincones había cofres y piedras preciosas.// -Son mejores que los guijarros// -dijo Hansel,// llenándose los bolsillos tanto como pudo.// -Yo también me llevaré algo a casa//]
141. [-y Gretel se llenó el bolsillo del delantal hasta arriba.//]
142. [Ahora debemos marcharnos// y salir de este bosque embrujado// -dijo Hansel.//]
143. [Cuando habían caminado un par de horas,// llegaron a un gran río.//]
144. [No podemos atravesarlo// -se lamentó Hansel-:// no veo ninguna pasarela,// ni ningún puente.// -Tampoco hay ninguna barca// -añadió Gretel-,// pero veo allí a un pato blanco;// seguro que, si se lo pido,// nos ayudará.//]
145. [Entonces la niña gritó:// -Patito patito, somos Hansel y Gretel;// no hay pasarela ni punte,// llévanos sobre tu blanco lomito.//]
146. [El pato se acercó a ellos;//]
147. [Hansel se subió encima//]
148. [y le dijo a Gretel// que se sentase a su lado.// [Pero la niña respondió:// -No,// juntos somos demasiado pesados para el pobre pato;// será mejor que nos lleve uno a uno.//]
149. [-Y eso fue lo que hizo el buen animal.//]
150. [Tras llegar a la otra orilla// y caminar durante un rato,// a los niños el bosque les fue resultando cada vez más familiar// hasta que por fin vieron a lo lejos su casa.//]
151. [Entonces echaron a correr,//]
152. [se precipitaron dentro de la casa//]
153. [y abrazaron a su padre.//]
154. [El pobre hombre no había tenido ni un momento de sosiego// desde que había dejado abandonados a los niños en el bosque,//]
155. [y su mujer había muerto.//]
156. [Gretel sacudió su mandil,// y las perlas y piedras preciosas se esparcieron por toda la habitación;//]
157. [Hansel también se fue sacando puñados y más puñados de joyas de los bolsillos.// Las penas se acabaron//]

158. [y los tres vivieron juntos y felices para siempre.//]
159. [Y colorín colorado este cuento se ha acabado:// hay un ratón suelto,// ¿quién lo atrapará?// El que lo atrape// una gran capa de piel se hará.//]

>>

3.6.2 El análisis de la historia de Hansel y Gretel según el Sistema Integrado

A continuación se procederá en individuar, en la historia de Hansel y Gretel, lo diferentes elementos de la estructura del cuento, los acontecimientos problemáticos para el cálculo de la cohesión narrativa, la utilización de los personajes en los diferentes lugares, sus relaciones y conductas.

La historia de Hansel y Gretel presenta todos los elementos de estructura detectados por el *Sistema Integrado de la Familia de los Osos*: la frase de introducción, el protagonista, la ambientación física y temporal, la conclusión la conclusión a largo plazo (Tabla 29). Asignando la puntuación “1” por la presencia de cada uno de estos elementos, el índice de estructura narrativa alcanza la puntuación máxima de “6”.

Tabla 29 – Elementos de estructura narrativa de la historia

Elemento	Num. Episodio	Episodio
Frase de introducción	1	Hansel y Gretel
Protagonista	1	Hansel y Gretel
Ambientación temporal	3, 10, 13, 14, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 39, 40, 48, 57, 59, 60, 61, 64, 65, 69, 71, 99, 111, 115, 119, 143	Una noche que estaba en la cama// ... Mañana temprano llevaremos a los niños a lo más profundo del bosque// ... y los guijarros que había delante de la casa// ... Al regresar a casa// ... antes de que hubiese salido el sol// ... y, al llegar el mediodía,// ... Después de comer// era ya noche cerrada// ... en cuanto salga la luna// ... Cuando la luna salió// ... Siguieron caminando toda la noche// ... y, al amanecer, llegaron a la casa de su padre// ... // Poco después, la penuria volvió a asolar la región// ... y una noche los niños oyeron una vez más// ... Por la mañana temprano,// ... Al llegar el mediodía,// ... Y así fueron pasando las horas,// ... era ya noche cerrada,// ... Al salir la luna,// ... Caminaron durante toda la noche,// y siguieron caminando un día entero más,// ... Ya habían pasado tres días// ... Al llegar el mediodía,// ... Por la mañana temprano, la bruja se levantó// ... Cada mañana, la bruja se acercaba a la jaula// ... Hasta que un día, cuando ya habían pasado cuatro semanas// ... Por la mañana temprano, Gretel tuvo que salir a colgar la olla con agua sobre la hoguera// ... Cuando habían caminado un par de horas,//

Ambientación física	1, 3, 17, 22, 35, 37, 40, 50, 54, 56, 57, 65, 68, 69, 74, 76, 77, 79, 83, 87, 98, 102, 111, 122, 139, 143, 150, 152, 154, 156	Cerca de un bosque// ... Mañana temprano llevaremos a los niños a lo más profundo del bosque// ... Después, todos se dirigieron hacia el bosque// ... Cuando llegaron a lo más profundo del bosque// ... y, al amanecer, llegaron a la casa de su padre// ... habéis estado durmiendo tanto tiempo en el bosque// ... tenemos que adentrarnos más en el bosque// ... De camino al bosque, Hansel fue desmigando el suyo en el bolsillo// ... Esta vez la mujer condujo a los niños a una zona aún más remota del bosque// ... nosotros vamos al bosque// ... para ir dejando una miga tras otra, a lo largo de todo el camino// ... pero no lograban salir del bosque// ... Se tumbaron debajo de un árbol// ... pero cada vez se adentran más en el bosque// ... hasta que llegaron a una casita// ... Acerquémonos a la casa// ... Hansel subió a lo alto de la casa// ... Entonces una voz que salía de la casa// ... Mientras estaban comiendo// de repente se abrió la puerta de la casa// ... entró con ellos en la casa// ... Cuando Hansel y Gretel se habían acercado a la casa de la bruja// ... lo metió en una jaula// ... Cada mañana, la bruja se acercaba a la jaula// ... la llevó hasta el horno// ... volvieron a entrar en casa de la bruja// ... llegaron a un gran río// ... Tras llegar a la otra orilla// ... se precipitaron dentro de la casa// ... desde que había dejado abandonados a los niños en el bosque// ... y las perlas y piedras preciosas se esparcieron por toda la habitación//
Conclusión	157, 159	Hansel también se fue sacando puñados y más puñados de joyas de los bolsillos// Las penas se acabaron// ... Y colorín colorado este cuento se ha acabado// hay un ratón suelto// ¿quién lo atrapará?// El que lo atrape// una gran capa de piel se hará//
Conclusión a largo plazo	158	y los tres vivieron juntos y felices para siempre//

El cuento presenta nueve acontecimientos problemáticos con solución positiva y cuatro con solución negativa (Tabla 30). La trama de la historia gira alrededor de una intrincada serie de problemas, que a veces impiden y otras veces facilitan la solución del problema inicial (la falta familiar de medios económicos), que empujó a los padres de Hansel y Gretel a abandonarlos en el bosque. A final, después de numerosas dificultades y acontecimientos mediadores, los dos hermanos logran volver a casa, matan a la bruja malvada que quería comerlos, llevan consigo joyas y piedras preciosas, solucionando el problema económico del padre.

Vista la compleja estructura diádica de la historia, el cuento alcanza un nivel de cohesión de “11” (ciclos diádicos con elementos intermedios secundarios). El nivel de cohesión “11” es el último nivel de la escala de cohesión narrativa, y se alcanza cuando la historia se caracteriza por diferentes díadas problema-resolución y, por dos o más díadas, hay dos o más acontecimientos mediadores que ayudan o impiden sus soluciones.

Tabla 30 – Acontecimientos problemáticos de la historia

Elemento	Num. Episodio	Episodio
Acontecimiento problemático con solución positiva	(2,39) - 157	La familia apenas tenía qué comer// y, cuando la pobreza asoló la región,// el padre ya no pudo llevar ni un trozo de pan a la mesa.// ... Poco después, la penuria volvió a asolar la región,// ... Hansel también se fue sacando puñados y más puñados de joyas de los bolsillos.// Las penas se acabaron//
	(31) - 35	Gretel rompió a llorar.// -¡No saldremos nunca del bosque!// ... y, al amanecer, llegaron a la casa de su padre.//
	(59,65,69) - 153	Y así fueron pasando las horas,// pero al caer la noche,// nadie fue a buscar a nuestros pobres niños.// ... y siguieron caminando un día entero más,// pero no lograban salir del bosque// ... Ya habían pasado tres días// desde que salieron de casa de sus padres.// Los niños se dispusieron a caminar de nuevo,// pero cada vez se adentran más en el bosque// ... y abrazaron a su padre.//
	(66) - 78	y cada vez tenían más hambre,// porque no habían comido más que algunas bayas// que se habían encontrado en el suelo.// ... y cogió un trozo de tejado// para probar cómo sabía,// mientras Gretel se acercó a la ventana// y empezó a comerse el cristal.//
	(67) - 90	Hansel y Gretel estaban tan cansados// que apenas si podían mantenerse en pie.// ... y Hansel y Gretel se acostaron// pensando// que estaban en el cielo.//
	(70) - 88,89	y, si no encontraban ayuda pronto,// acabarían desfalleciendo.// ... La anciana les dio bien de comer: leche y tortitas con azúcar, manzana y nueces.// ... Después les preparó dos camitas de sábanas blancas,//
	(101,102) -136	Cogió a Hansel con su mano delgada y reseca,// lo metió en una jaula// ... y exclamó:// -¡Hansel, somos libres:// la vieja bruja está muerta!//
	(125) -133	y cerrar la puerta:// así la niña se asaría// y podría comérsela después.// ... y la perversa bruja se abrasó totalmente.//
Acontecimiento problemático con solución negativa	(144) - 150	No podemos atravesarlo// -se lamentó Hansel-:// no veo ninguna pasarela,// ni ningún puente.// -Tampoco hay ninguna barca// ... Tras llegar a la otra orilla//
	(45) - 46	Pero la mujer había cerrado con llave// ... y el niño no pudo salir.//
	(61) - 63	Al salir la luna,// los hermanos se pusieron en marcha,// pero no encontraron ningún trocito de pan,// porque los millares de pájaros que vuelan de acá para allá por los campos y los bosques// se los habían comido.// ... Pero no lo encontraron.//
	(97,114,115) - 133	Las brujas tienen los ojos rojos// y no ven bien de lejos,// pero poseen un olfato tan fino como el de los animales,// que les permite saber// cuándo se acerca una persona.// ... y la bruja, que no veía bien// y no podía darse cuenta del engaño,// ... Hasta que un día, cuando ya habían pasado cuatro semanas// y Hansel seguía delgado,// la bruja, impaciente, no quiso esperar más.// ... y la perversa bruja se abrasó totalmente.//
	(155)	y su mujer había muerto.//

La mayoría de los episodios de la historia se ambientan en el exterior de la casa de los dos hermanos (el bosque) y en un lugar de fantasía (la casa de la bruja). Los personajes más activos en el cuento son Hansel y Gretel, seguidos por la bruja y, en fin, la mamá y el papá (Tabla 31). Para mayores detalles sobre la localización de los personajes y lugares de cada episodio de la historia, se reenvía el lector al anexo 1.

Tabla 31 – Localización de los personajes en los distintos lugares de la historia

	Interior de la casa (IN)	Exterior de la casa - bosque (OUT)	Lugar de fantasía – casa de la bruja (F)	Lugar no claro (UNC)	Totales
Mamá	15	9	0	1	25
Papá	15	5	0	0	20
Hijo	24	56	34	0	114
Hija	19	47	40	0	106
Familia	1	0	0	0	1
Gato	0	1	0	0	1
Pato	0	6	0	0	6
Pájaro	0	4	0	0	4
Bruja	0	0	40	0	40
No Claro	0	0	1	0	1
Totales	74	128	115	1	318

La historia presenta quince episodios de relación positiva entre personajes y diez de relación negativa (Tabla 32). El número de episodios positivos equilibra y supera el número de episodios negativos. Las relaciones positivas más frecuentes (caracterizadas por complicidad, ternura, defensa recíproca y apoyo mutuo) son las entre Hansel y Gretel. Hay después algunos episodios de relación positiva entre el padre y los dos hermanos, un episodio con la bruja (que quiere atraerlos a su casa), y otro episodio con el pato (que les ayuda a cruzar el río para volver a casa). Las relaciones negativas más frecuentes son entre la madre y los dos hermanos, entre la bruja y los dos hermanos. Hay un episodio que caracteriza negativamente la relación entre el padre y la madre de Hansel y Gretel.

Tabla 32 – Relaciones positivas negativas entre los personajes de la historia

Elemento	Num. Episodio	Episodio
Relación positiva	3	No, no abandonaré a mis hijos en el bosque.// Las alimañas llegarán enseguida// y se los comerán.// ¿Cómo voy a poder cargar con ello sobre mi conciencia?// ... - ¡Qué pena me dan nuestros queridos hijos!// –se lamentó el hombre.//
	5	¡Estamos perdidos!// –dijo Gretel a Hansel// llorando desconsoladamente.// -Cálmate, Gretel,// no te aflijas;// yo sabré cómo arreglárnoslas// –le contestó su hermano.//]

Relación positiva	13	Al regresar a casa,// dijo a Gretel:// -No te preocupes,// querida hermana,// y duerme tranquila.// Dios no nos abandonará//
	31	Espera un ratito;// en cuanto salga la luna,// encontraremos el camino// –la consoló su hermano.//
	32	Cuando la luna salió,// Hansel cogió a su hermanita de la mano//
	38	Sin embargo, el padre se alegró,// porque le pesaba en el alma// haberlos abandonado a su suerte.//
	47	Aun así, intentó consolar a su hermana,// que lloraba sin cesar.// -No llores, Gretel;// duerme tranquila.// Ya verás// como nuestro querido Dios nos ayudará.//
	57	Al llegar el mediodía,// Gretel compartió su trozo de pan con Hansel,// ya que éste había utilizado el suyo// para ir dejando una miga tras otra, a lo largo de todo el camino.//
	60	Cuando despertaron,// era ya noche cerrada,// y Hansel consoló su hermana// diciendo:// -Gretel, espera a que salga la luna;// entonces podremos ver las miguitas// que he ido tirando// y que nos señalarán e camino de casa.//
	62	Tranquila, Gretel,// no te preocupes.// Pronto encontraremos el camino// –dijo Hansel a su hermana.//
	87	y dijo:// -Hola, queridos niños,// ¿quién os ha traído aquí?// Entrad y quedaos con migo,// que nos haré ningún daño// –y cogiéndoles de la mano// entró con ellos en la casa.//
	138	¡Qué contentos estaban los niños!// ¡Cómo se abrazaron// y se besaron!// ¡Qué saltos de alegría daban!//
	149	–Y eso fue lo que hizo el buen animal.//
	153	y abrazaron a su padre.//
Relación negativa	158	y los tres vivieron juntos y felices para siempre.//
	3	–dijo su mujer-// Mañana temprano llevaremos a los niños a lo más profundo del bosque,// encenderemos una hoguera// y les daremos un trozo de pan;// nosotros volveremos a nuestras cosas// y los dejaremos allí solos.//
	20	¡Qué tonto eres!// No es el gato:// es la aurora que brilla sobre la chimenea// –dijo la mujer.//
	37	y la mujer, al abrir// y ver Hansel y Gretel// dijo:// -Sois unos niños muy malos
	40	Los niños tienen que irse;// tenemos que adentrarnos más en el bosque// para que no puedan encontrar el camino de vuelta.//
	42	Pero la mujer no hacía caso de nada// de lo que él decía,// lo manejaba a su antojo// y no dejaba de hacerle reproches:// que si lo que decía uno// tenía que decirlo el otro,// que si, como la primera vez había dicho que sí,// tenía que hacerlo de nuevo...//

Relación negativa	52	-¡Mira que eres tonto!// –dijo la mujer-// No son palomas:// es la aurora// que brilla sobre la chimenea.//
	107	y dijo:// -¡Levántate, holgazana,// y trae agua// para hacer un buen guiso para tu hermano,// que está en la jaula// y tiene que engordar!// Cuando esté bien gordito,// me lo comeré.//
	116	-¡Ya está bien!// –dijo mirando a Gretel-// ¡Tú, holgazana, espabila// y tráeme agua,// que mañana voy a matar a tu hermano// para comérmelo,// esté gordo o delgado!//
	126	-¡Mira que eres tonta!// –exclamó la malvada bruja-
	128	Entonces Gretel la empujó bien adentro,//

El cuento presenta veintiuno episodios que contienen conductas adaptativas de los personajes, nueve episodios relativos a conductas agresivas y cuatro de sentido de culpa (Tabla 33). El número de conductas adaptativas equilibra y supera el número de episodios negativos de tipo agresivo y de sentido de culpa.

Se categorizan como adaptativas las conductas de los personajes que expresan la aceptación de reglas socio-familiares o la adaptación a un cambio. También se definen como adaptativas, las acciones puestas en marcha por un personaje para solucionar un problema (acontecimientos mediadores). En la historia hay muchos acontecimientos mediadores: la estrategia de la madre para sobrevivir a la escasez de medos (abandonando a los hijos en el bosque); las estrategias de Hansel y Gretel para sobrevivir en el bosque o escapar de los engaños de la bruja; la recogida de joyas y piedras preciosas para solucionar los problemas económicos del padre.

Las conductas agresivas son agresiones físicas, verbales o contenidos latentes-catastróficos, que caracterizan los acontecimientos de la historia. Las conductas agresivas presentes en la historia de Hansel y Gretel, en la mayoría de los casos, son de tipo verbal, seguidas por algunas agresiones físicas (en la relación con la bruja).

Las conductas de sentido de culpa son acciones o pensamientos de un personaje que expresan sentimientos de responsabilidad, respecto a una acción de la que es o se siente causa. Es el padre el único que, a lo largo de todo el cuento, manifiesta el sentido de culpa por abandonar a sus hijos en el bosque.

Tabla 33 – Conductas de los personajes de la historia

Elemento	Num. Episodio	Episodio
Conductas adaptativas	3	–dijo su mujer-// Mañana temprano llevaremos a los niños a lo más profundo del bosque,// encenderemos una hoguera// y les daremos un trozo de pan;// nosotros volveremos a nuestras cosas// y los dejaremos allí solos.//
	12	y se metió en el bolsillo del jubón// tantos como pudo.// (los guijarros)
	16	Gretel se guardó ambos trozos de pan en su bolsillo de su delantal,// porque Hansel llevaba los guijarros en el suyo.//
	21	Pero Hansel no estaba mirando al gato,// sino que iba tirando uno a uno los guijarros// que llevaba en el bolsillo.//
	33	y fue siguiendo los guijarros,// que brillaban cual monedas de plata relucientes// y les iban señalando el camino.//
	40	Los niños tienen que irse;// tenemos que adentrarnos más en el bosque// para que no puedan encontrar el camino de vuelta.//
	44	Así que, en cuanto los padres se durmieron,// Hansel se levantó// tal y como había hecho la noche anterior// con la intención de salir por la puerta trasera una vez más.//
	51	y empezó a pararse// para ir echando las migas al suelo.//
	53	Pero Hansel siguió tirando las migas de pan al suelo.//
	57	Al llegar el mediodía,// Gretel compartió su trozo de pan con Hansel,// ya que éste había utilizado el suyo// para ir dejando una miga tras otra, a lo largo de todo el camino.//
	74	los niños la siguieron// hasta que llegaron a una casita// en cuyo tejado el pájaro se posó.//
	109	y tuvo que hacer// lo que le había ordenado la malvada bruja.//
	113	Pero Hansel sacaba un hueso,//
	126	Pero Gretel, que se había dado cuenta de la treta de la bruja,// dijo:// No sé bien// cómo hay que hacerlo,// ¿cómo tengo que entrar?//
	128	Entonces Gretel la empujó bien adentro,//
	135	abrió la puerta de la jaula donde estaba su hermano//
	140	En todos los rincones había cofres y piedras preciosas.// -Son mejores que los guijarros// –dijo Hansel,// llenándose los bolsillos tanto como pudo.// -Yo también me llevaré algo a casa//
	141	–y Gretel se llenó el bolsillo del delantal hasta arriba.//
	142	Ahora debemos marcharnos// y salir de este bosque embrujado// –dijo Hansel.//

Conductas agresivas	145	Entonces la niña gritó:// -Patito patito, somos Hansel y Gretel;// no hay pasarela ni puente, // Llévanos sobre tu blanco lomito.//
	148	y le dijo a Gretel// que se sentase a su lado.// [Pero la niña respondió:// -No, // juntos somos demasiado pesados para el pobre pato; // será mejor que nos lleve uno a uno.//
	3	-dijo su mujer-// Mañana temprano llevaremos a los niños a lo más profundo del bosque, // encenderemos una hoguera// y les daremos un trozo de pan; // nosotros volveremos a nuestras cosas// y los dejaremos allí solos.// ... -¡Estás loco!// -replicó su mujer-//
	20	¡Qué tonto eres!// No es el gato:// es la aurora que brilla sobre la chimenea// -dijo la mujer.//
	37	y la mujer, al abrir// y ver Hansel y Gretel// dijo:// -Sois unos niños muy malos
	52	-¡Mira que eres tonto!// -dijo la mujer-// No son palomas:// es la aurora// que brilla sobre la chimenea.//
	94	Cuando un niño caía en sus manos, // lo mataba, //
	121	-Luego cogió a la pobre Gretel, //
	124	Cuando Gretel apenas había metido la cabeza en el horno, // la bruja empezó a empujarla//
	126	-¡Mira que eres tonta!// -exclamó la malvada bruja-.
	128	Entonces Gretel la empujó bien adentro, //
Sentido de culpa	3	No, no abandonaré a mis hijos en el bosque.// Las alimañas llegarán enseguida// y se los comerán.// ¿Cómo voy a poder cargar con ello sobre mi conciencia?// ... -¡Qué pena me dan nuestros queridos hijos!// -se lamentó el hombre.//
	38	Sin embargo, el padre se alegró, // porque le pesaba en el alma// haberlos abandonado a su suerte.//
	41	Al hombre se le encogía el corazón// y pensaba:// <<Sería mejor que compartieses tu último bocado con tus hijos>>.//
	154	El pobre hombre no había tenido ni un momento de sosiego// desde que había dejado abandonados a los niños en el bosque, //

3.6.3 Análisis conclusivo de la historia de Hansel y Gretel

Así como se describe a continuación en la Tabla 34, la historia de Hansel y Gretel presenta un alto número de proposiciones y episodios, además alcanza el nivel máximo de cohesión y estructura narrativa previsto por el *Sistema Integrado de la Familia de los Osos*.

Por cuanto atañe a la estructura narrativa, el cuento presenta todos los elementos analizados como: la frase de introducción, el protagonista, la ambientación temporal y espacial, la conclusión y la conclusión a largo plazo.

Respecto a su cohesión narrativa, la historia alcanza la puntuación “11” (ciclos diádicos con elementos intermedios secundarios), caracterizada por diferentes díadas problema-resolución interconectadas, entre las cuales hay dos o más acontecimientos mediadores que ayudan o impiden la solución de cada díada. Esto denota una trama intrincada, donde los acontecimientos del cuento, desde el principio hasta el final, se entrelazan y conglomeran de forma compleja en torno a un tema central (la escasez de medios de la familia que lleva a los padres a abandonar Hansel y Gretel en el bosque).

Los lugares más utilizados a lo largo del cuento son: el bosque (el exterior de la casa) y la casa de azúcar de la bruja (un lugar de fantasía); sigue, como ambientación secundaria, la casa paterna (el interior de la casa).

Los personajes más utilizados son los de los protagonistas, Hansel y Gretel, seguidos por el personaje de la bruja, de la mamá y del papá.

Hay un elevado número de relaciones positivas entre personajes (en la mayoría de los casos entre Hansel y Gretel) como de relaciones negativas (en la mayoría de los casos con la madre y con la bruja), de todas formas el número de episodios positivos equilibra y supera el número de episodios negativos.

Las conductas más frecuentes de los personajes son de tipo adaptativo (para solucionar los problemas que se presentan), seguidas por conductas agresivas (en la mayoría de los casos de tipo verbal) y de sentido de culpa (por parte del padre por abandonar los dos hijos en el bosque). Aunque en este caso, el número de conductas positivas (de tipo adaptativo) equilibra y supera el número de episodios negativos (de tipo agresivo y de sentido de culpa).

Tabla 34 – Análisis del cuento de Hansel y Gretel según el Sistema Integrado

Área de análisis	Elemento del análisis	Valor
Aspectos formales del cuento	Número de Propositiones	500
	Número de Episodios	159
	Índice de Estructura narrativa	6
	Índice de Cohesión narrativa	11
	Número de Problemas solucionados	13
Localización de los episodios	Frecuencia de uso del Interior de la casa	Frecuencia media*
	Frecuencia de uso del Exterior de la casa	Alta frecuencia*
	Frecuencia de uso de Lugares de fantasía	Alta frecuencia*
	Frecuencia de uso de Lugares no claros	Baja Frecuencia*

Utilización de los personajes	Frecuencia de uso de la Mamá	16% **
	Frecuencia de uso del Papá	13% **
	Frecuencia de uso del Personaje no claro	1% **
	Frecuencia de uso de la familia	1% **
	Frecuencia de uso del Hijo	72% **
	Frecuencia de uso de la Hija	67% **
	Frecuencia de uso de la Bruja	25% **
Relaciones positivas	Número de relaciones positivas totales	15
	Número de relaciones positivas con personajes externos	2
Problemas no solucionados y relaciones negativas	Número de Problemas no solucionados	0
	Número de Relaciones negativas totales	10
Conductas de los personajes	Número de Conductas adaptativas	21
	Número de Conductas agresivas	9
	Número de Conductas de rechazo de reglas	0
	Número de Conductas de sentido de culpa	4
Balance	Balance: Problemas solucionados positivamente Vs. Problemas solucionados negativamente	+5
	Balance: Problemas solucionados Vs. Problemas no solucionados	+13
	Balance Relaciones positivas Vs. Relaciones negativas	+5
	Balance: Conductas adaptativas Vs. Conductas agresivas y de sentido de culpa	+8

* Ausencia = en el 0% de los episodios; Frecuencia baja = presencia entre el 1% y el 24% de los episodios; Frecuencia media = presencia entre el 25% y el 49% de los episodios; Frecuencia alta = presencia en más del 49% de los episodios.

** Porcentaje calculado entre frecuencia de aparición del personaje y número total de episodios (159). La mamá está presente en 25 episodios; el papá en 20 episodios; el personaje no claro en 1 episodio; la familia en 1 episodio; el hijo en 114 episodios; la hija en 106 episodios; la bruja en 40 episodios.

3.7 Conclusiones

Los métodos proyectivos son instrumentos que sirven al psicólogo para evaluar aspectos cognitivos, emocionales y de personalidad del individuo. Se basan en los procesos de proyección, apercepción e interpretación de estímulos más o menos estructurados, para evaluar la transformación interna y la expresión narrativa o gráfica que el individuo propone.

El Test Proyectivo de la Familia de los Osos es un método proyectivo de tipo constructivo-temático que permite estimular y evaluar la narración del niño entre los tres y los once años. El estímulo es el material de juego de la Familia de los Osos, en el cual los personajes de la familia están contextualizados en tres lugares de la casa. La tarea del niño es jugar inspirado por los materiales para contar una historia con un comienzo, una parte central y final. El test prevé un detallado protocolo de

administración, subdividido en dos sesiones de juego de diez minutos y una última sesión de cinco minutos, en la que se pide al niño que cuente su historia final.

La historia se videograba, transcribe y analiza según el “*Sistema Integrado*” (Venuti & Cesari, 1998; Venuti & Iandolo, 2003), desarrollado para analizar aspectos formales y de contenido de la historia. Las normas de referencia (Anexo 2) se refieren a una muestra de 322 niños italianos con desarrollo típico (Wechsler, 1967/1974; Achenbach, 1991), entre los tres años y medio y los diez años y medio, cuyo análisis será profundizado en los capítulos cuatro y quinto, a continuación.

A través del análisis del relato, el instrumento permite evaluar el nivel formal y de contenido de la historia inventada. En concreto, permite evaluar la competencia del niño para: 1- interconectar diferentes proposiciones en episodios complejos; 2- enfocar y cohesionar una argumentación en torno a un tema o a un elemento problemático/conflictivo central, seguido por su solución; 3- introducir los elementos estructurales convencionales típicos de las historias occidentales; 4- narrar acontecimientos con una valencia positiva y adaptativa más que negativa y desadaptativa.

La unidad de análisis de la historia en el *Sistema Integrado* es el episodio: “un acontecimiento constituido por una o más proposiciones vinculadas entre sí y que se centran en una acción, actividad, argumento o discurso de la historia”. Se trata de una unidad que se acerca más al concepto de “acción del personaje” de Propp (1928), o de unidad de significado (“*plot unit*”) de Botvin y Sutton-Smith (1977), distanciándose de la compleja secuencia de acontecimientos que constituyen un episodio narrativo, en la gramática de las historias de Stein y Glenn (1979). Esta elección se basa en dos asuntos fundamentales: 1- el concepto de “acción del personaje y función” de Propp (1928), así como de “unidad trama” (“*plot-unit*”) Botvin y Sutton-Smith (1977), se basaban en el análisis de la producción narrativa espontánea, mientras que el de Stein y Glenn (1979) se basaba en el recuerdo de un esquema narrativo propuesto desde el exterior; 2- en las narraciones infantiles espontáneas, la utilización del concepto de “unidad de acción del personaje”, permite enfocar más simplemente la producción narrativa infantil, siguiendo el pensamiento del niño más que un esquema impuesto.

Aplicando el *Sistema Integrado* al cuento popular de Hansel y Gretel (Grimm & Grimm, 1857), emerge una alta aplicabilidad de sus categorías también a esta historia típica de la tradición europea. El cuento es más largo respecto a la historia que puede contar, en tan sólo cinco minutos, un niño con la Familia de los Osos. En el análisis

conclusivo se encuentra que la historia de Hansel y Gretel alcanza el nivel máximo de cohesión y estructura narrativa, previsto por el *Sistema Integrado*. Presenta una trama intrincada, donde los acontecimientos, desde el principio hasta el final, se entrelazan y conglomeran de forma compleja entre sí, en torno al problema de la escasez de medios de la familia, que lleva a los padres a abandonar los hijos. Hay diferentes díadas problema-resolución que se interconectan, entre las cuales hay dos o más acontecimientos mediadores que ayudan o impiden la solución de cada díada. Los lugares más utilizados en la historia son el bosque y la casa de la bruja, así como los personajes más frecuentes son Hansel, Gretel, y la bruja. Hay un elevado número de relaciones positivas y negativas entre personajes, pero el número de episodios positivos equilibra y supera el número de los negativos. Las conductas más frecuentes son de tipo adaptativo, agresivo-verbal y de sentido de culpa, pero, aún así, el número de conductas positivas (adaptativas) equilibra y supera el número de conductas negativas.

El desarrollo de las competencias narrativas:
Forma, cohesión y equilibrio de contenido a través del
Test Proyectivo de la Familia de los Osos

PARTE 2: ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4

EL TEST DE LA FAMILIA DE LOS OSOS: MICROESTRUCTURA LOCAL Y MACROESTRUCTURA GLOBAL DE LAS NARRACIONES INFANTILES ²

*“The Bears Family Projective Test:
local microstructure and global macrostructure of children’s stories”*

Palabras clave: Producción narrativa, Desarrollo cognitivo, Técnica proyectiva.

Keywords: Storytelling, Cognitive development, Projective technique.

Resumen

El test de la Familia de los Osos (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1995; Venuti & Cesari, 1998; Venuti & Iandolo, 2003) es un método proyectivo constructivo-temático basado en una familia de osos antropomorfos que permite a los niños manipular personajes reales para contar una historia. En esta investigación los autores presentan los resultados del análisis formal de 322 historias de niños italianos, con desarrollo típico, entre los 3 años y los 11 años. Los resultados sugieren que la cohesión y la estructura de la historia están estrechamente relacionadas con su micro-organización interna y con las competencias verbales del narrador. Además, en la franja de edad de los 8 años se detecta una evolución importante de las competencias narrativas, en la medida en que los niños alcanzan estabilidad en la integración de los diferentes elementos del cuento y se centran en torno a una díada problema-solución.

Summary

The Bears Family Test (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1995; Venuti & Cesari, 1998; Venuti & Iandolo, 2003) is a constructive-thematic and projective method based on anthropomorphic family of bears that children can manipulate to tell a story. This article presents the results of 322 stories of Italian children with typical development, aged between 3 to 11 years. The results suggest that the cohesion and structure of the story are closely related to its micro-internal organization and to the child’s verbal skills. In addition, at the age of 8, it’s detected an important narrative change, in which children reach a broad stability to integrate different story elements, by focusing the tale around a problem-solving dyad.

² Iandolo, G., Esposito, G., & Venuti, P. (2011). El test de los Osos: microestructura local y macroestructura global de las narraciones infantiles. *Manuscrito en proceso de envío a revista.*

4.1 Introducción

La narración constituye una función humana compleja que está estrechamente conectada con competencias mnemónicas, lingüísticas, conceptuales y relacionales (Bartlett, 1932; Botvin & Sutton Smith, 1977; Nelson 1981, 1989; Tulving, 1983, 2002; Mandler, 1984; Feldman, 1994; Feldman, Rose & Jankowski, 2009). En torno a los 3 años de edad los niños comienzan a utilizar la narración como nueva forma comunicativa, conectada a un concepto de sí mismo en sentido autobiográfico (Nelson, 1993). Esta nueva forma comunicativa se desarrolla progresivamente a partir de las primeras organizaciones lingüísticas, evolucionando con la edad (Piaget, 1946; Applebee, 1978; Botvin & Sutton Smith, 1977; Morrow, 1986; Bruner, 1986, 1991). Según Ames (1966), las historias inventadas por los niños presentan muy a menudo un elemento violento, agresivo o problemático; así como también Nelson (1989) detectó, en su estudio sobre el soliloquio de Emily (una niña de dos años), una modalidad de discurso que giraba en torno a algún tipo de elemento problemático.

La unidad básica para el estudio de las historias infantiles es el episodio, un elemento narrativo ampliamente debatido en literatura. Por un lado se encuentra el concepto de “acción del personaje y función” de Propp (1928), o “unidad-trama” (“*primary and secondary plot-units*”) de Botvin y Sutton-Smith (1977). Analizando la tradición de las historias populares rusas (Propp, 1928), y el desarrollo de la producción narrativa infantil entre los cinco y los diez años (Botvin & Sutton-Smith 1977), estos autores consideraron los episodios narrativos en términos de series de unidades de acción. La unidad-trama (“*plot-unit*”) estaba constituida por la acción de un personaje, que se interconectaba con acciones sucesivas, para dar curso al cuento, constituyendo una función de la historia (Propp, 1928). Por otro lado se encuentra el concepto de episodio narrativo en el enfoque de la “gramática de las historias” de Stein y Glenn (1979). Desde esta perspectiva, el esquema consistía en los núcleos básicos de conocimiento y conceptos genéricos, almacenados en la memoria (Bartlett 1932; Rumelhart, 1975, 1977; Mandler & Johnson, 1977; Mandler, 1978), que permitían al individuo comprender el orden lógico de una narración. De esta manera un episodio narrativo estaba compuesto por la secuencia de seis elementos básicos: suceso inicial, respuesta interna, plan interno, ejecución, consecuencia directa, reacción. La diferencia fundamental entre estos dos enfoques (acciones interconectadas y esquema narrativo) es que: el primero se basaba en la producción narrativa espontánea, el segundo se

centraba en el recuerdo y comprensión de un supuesto esquema narrativo básico. En el estudio de las narraciones infantiles espontáneas, la utilización del concepto de “*unidad de acción*” permite enfocar más simplemente la producción narrativa infantil. Proporciona la posibilidad de un análisis tanto a nivel micro-local como macro-global, siguiendo el pensamiento narrativo del niño, más que un esquema macro secuencial preestablecido, como en la “gramática de las historias”.

Según Kintsch y van Dijk (Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk, 1980; Kintsch, 1988) hay tres niveles principales de funcionamiento en la organización del discurso narrativo: un nivel macroestructural, uno microestructural y uno superestructural. La macroestructura (o configuración global) es un componente conceptual de nivel representacional y semántico; la microestructura (o configuración local) es un componente expresivo relacionado con la organización del discurso; la superestructura es un componente de tipo convencional en una específica cultura, que consiste en secuencias jerárquicas de esquemas, que proporcionan una forma socialmente compartida de la narración. En la producción de un cuento, el modelo de representación interna constituye el punto de partida de todo el proceso: el niño sabe algo acerca de un tema y este conocimiento proporciona el guión para la construcción de la historia (Bartlett, 1932; Schank & Abelson, 1977; Kintsch & van Dijk, 1978; Nelson, 1981; Mandler, 1984; Rollo, 2007). El modelo interno o *script* permite organizar el cuento y constituye un mecanismo de control global para los microelementos de la historia. Este mecanismo de control, así como las competencias lingüísticas y las experiencias consolidadas en la memoria, evolucionan progresivamente con la edad, porque los sistemas de la memoria semántica y episódica se desarrollan e integran progresivamente (Mandler, 1984; Tulving, 1983, 2002; Nelson, 1993; Perner & Ruffman, 1995; Wheeler, Stuss & Tulving, 1997; Piolino, Desgranges, Manning, North, Jokic & Eustache, 2007).

Según McCabe y Peterson (1991) el estudio de las narraciones infantiles en varias culturas ha demostrado la ausencia de una gramática narrativa universal. Las estructuras narrativas difieren entre culturas, pero esto puede conectarse con el concepto de variabilidad superestructural de van Dijk (1980) o de eje subcultural de Feldman (1994). De esta manera, el entorno social influye en la estructura convencional del cuento y sólo de manera indirecta en otros aspectos más ligados a la edad y al desarrollo lingüístico-representacional individual.

Las diferentes teorías comparten la observación que la competencia humana de contar y expresarse se desarrolla progresivamente con la edad (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Applebee, 1978; Nelson, 1989; Bruner, 1986, 1990; McKeough, 1997; McKeough & Genereux, 2003), en un contexto social y conceptual adecuadamente estimulante (Winnicott, 1965). A veces una teoría se basa más en los procesos de la memoria declarativa y de la elaboración de la información (van Dijk 1980; Kintsch 1988; Baddley, 1986; Barsalou 1988), otras más en el rol que la cultura y las relaciones ejercen sobre el individuo (Nelson 1989, 1996; Bruner, 1991; McCabe & Peterson, 1991). Ambos puntos de vista pueden ser integrados, enfocando el estudio del desarrollo narrativo infantil a través de la interconexión entre procesos declarativos, relacionales y convencionales, globales y microestructurales.

Justificación de la necesidad del trabajo

¿Qué pasa, como sucede en el caso del test de la Familia de los Osos, cuando se pide a un niño que invente una historia sobre la familia? Probablemente se activan guiones que radican en la experiencia personal del niño, pero también esquemas estereotípicos de origen convencional y que el niño va conociendo. Se trata de elementos de la memoria episódica que vienen organizados por esquemas más generales de tipo semántico, y representados en la memoria a corto plazo para ser declarados. Según Mandler (1984) los niños no serían capaces de recordar información, y entonces narrar, a menos que puedan representar la información en forma conceptual en la memoria semántica (a partir de los tres años). Entre los tres y los diez años los niños amplían sus habilidades lingüísticas, narrativas, representacionales y sociales, el entorno familiar, escolar y cultural. Enfocando la atención en esta evolución progresiva, el estudio actual intenta investigar cómo se desarrollan los aspectos formales de la producción narrativa a lo largo de la infancia, proporcionando datos puntuales para medir los cambios.

Objetivos e hipótesis

El objetivo del estudio es analizar el desarrollo formal de la narración infantil en respuesta al Test Proyectivo la Familia de los Osos. Teniendo como referencia un tiempo preestablecido para contar una historia a través de este instrumento, las hipótesis que guían la investigación son que:

1. al aumentar de la edad corresponde un aumento del número de proposiciones y episodios de la historia (microestructura local);

2. al aumentar de la edad corresponde un aumento del nivel de cohesión (macroestructura global) y estructura narrativa (superestructura);
3. todos los aspectos formales del cuento analizados están también relacionadas con las competencias verbales del niño.

4.2 Método

Participantes

Participaron en la investigación 322 niños (Tabla 35) entre 3;6 años (42 meses) y 11 años (132 meses). Los participantes fueron seleccionados de entre quince escuelas italianas diferentes, fueron todos voluntarios y, a final de los encuentros, se les entregó un certificado de agradecimiento. Para todo el proceso de investigación se siguieron las normas éticas pertinentes al tipo de procedimiento y población. La muestra resultó compuesta por un 50% de varones y un 50% de mujeres, provenientes por el 49% del norte de Italia, el 19% del centro y el 31% del sur.

Tabla 35 - Muestra de referencia

Edad	Grupo	Mujeres	Varones	Total
4 años	42-54 meses	23	23	46
5 años	55-67 meses	23	23	46
6 años	68-80 meses	23	23	46
7 años	81-93 meses	23	23	46
8 años	94-106 meses	23	23	46
9 años	107-119 meses	23	23	46
10 años	120-132 meses	23	23	46
Total		161	161	322

El Cociente Intelectual (CI) medio de la muestra, medido por las escalas Wechsler (WPPSI, Wechsler 1967; WISC-R, Wechsler 1974) resultó ser normal (Tabla 36) y constituyó uno de los dos criterios de inclusión en la muestra. El segundo criterio de inclusión fue que todos los participantes no manifestasen conductas de tipo internalizante o externalizante (Tabla 36) medidas, a través de una entrevista previa a los padres, con la “*Child Behaviour Checklist*” (CBCL/4-18, Achenbach, 1991). Aunque no constituyó uno de los criterios de selección de la muestra, se evaluó también el nivel socio-económico familiar de cada participante (Tabla 36), utilizado el índice socio-económico “*SES*” (Hollingshead, 1975), que resultó ser de grado medio.

Tabla 36 - CI, SES y Internalización/Externalización de la muestra

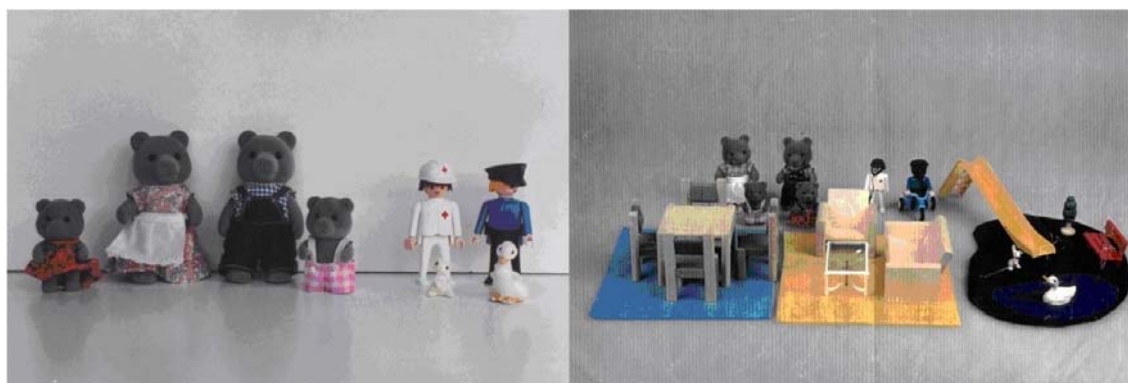
Categoría	Min	Max	Media	DE
CI Verbal	83	130	108.05	8.85
CI Manipulativo	82	143	109.03	10.06
CI Total	80	135	106.50	8.60
SES*	10	63	32.54	10.52
Internalización (CBCL/4-18) **	43	59	47.20	8.31
Externalización (CBCL/4-18) **	40	58	44.50	7.15

** *Índice del Nivel Socio-Económico (SES)*: 10-19.5 (Bajo); 20-29.5 (Medio-Bajo); 30-39.5 (Medio); 40-54.5 (Medio-Alto); >55 (Alto).

** *Child Behaviour Checklist (CBCL/4-18 - T scores)*: T score < 60 (Normal); 60 < T score < 63 (Límite); T score > 63 (Anormal).

4.2.2 Instrumento

El test de la “Familia de los Osos” (Figura 3) es un test proyectivo de tipo constructivo temático (Bornstein & Tamis-LeMonda 1995; Venuti & Cesari 1998; Venuti & Iandolo, 2003) que permite estimular y evaluar la narración del niño entre los tres y los once años.

Figura 3 - El Test de la Familia de los Osos

El material del juego consiste en pequeños muñecos y material dramático, en el cual los personajes de la “Familia de los Osos” (papá oso, mamá osa, el osito, la osita, un doctor, un policía, un conejo y un pato) están contextualizados en tres lugares de la casa (cocina, salón y parque). El test prevé un detallado protocolo de administración para que también los niños más pequeños puedan entender la tarea. El protocolo está subdividido en dos sesiones de juego (de diez minutos) y una última sesión (de cinco minutos), en la que se pide al niño que cuente su historia final (Tabla 37). La tarea del niño es jugar inspirado por los materiales para contar una historia sobre la Familia de los Osos. La instrucción de los primeros diez minutos (repetida en dos ocasiones; Tabla 37) es de jugar con los materiales para imaginar una historia, ensayándola a través del juego. El

cuento final de los últimos cinco minutos (tercera sesión; Tabla 37) se considera generalmente la historia definitiva del niño, porque la instrucción del administrador es de contar finalmente la historia que ha estado pensando mientras que jugaba con los materiales.

Tabla 37 - Sesiones de juego y narración a la Familia de los Osos

Categoría	Duración	Tarea
Primera sesión	5 minutos	Juego con el material de la Familia de los Osos.
Segunda sesión	5 minutos	Juego con el material de la Familia de los Osos.
Tercera sesión	5 minutos	Narración de una historia sobre la Familia de los Osos con un comienzo, una parte central y un final.

Procedimiento

Para la fase de recogida de las narraciones, siete psicólogos, entrenados para administrar los test de la Familia de los Osos y de Wechsler, entrevistaron a los niños individualmente (dos veces, durante una hora, en días consecutivos) en un aula escolar o en casa. En el primer encuentro se administró parte del test de inteligencia de Wechsler (Información, Figuras incompletas, Vocabulario, Aritmética, Semejanzas, Cuadrados, Comprensión). En el segundo encuentro, se administró la parte restante del test de Wechsler (Dibujo geométrico/Rompecabezas, Frases, Casa de los animales/Claves) y, al final, el test de la Familia de los Osos (Venuti & Iandolo, 2003). Para obtener los datos socio-económicos de la familia del narrador (Hollingshead, 1975) y las informaciones para excluir la presencia de conductas internalizantes/externalizantes (Achenbach, 1991), se entrevistó previamente a los padres de cada niño, pidiéndoles responder a algunas preguntas.

Para la fase de análisis de las historias, dos jueces, ciegos a las hipótesis del estudio, fueron entrenados previamente para usar el sistema de análisis Integrado de la Familia de los Osos (Venuti & Iandolo, 2003). La Fiabilidad entre jueces fue estadísticamente aceptable ($k = .96$).

Trabajos anteriores acerca de la Familia de los Osos (Venuti & Iandolo, 2008) indicaron que la casi totalidad de los niños contaban sus historias en los últimos cinco minutos (Tercera sesión - Tabla 37), por esto se avanzará en el análisis sólo de la historia final de la tercera sesión de administración. Las historias contadas se videograbaron, transcribieron y codificaron según el “Sistema Integrado de la Familia

de los Osos” (Venuti & Iandolo, 2003), que permite el análisis formal y de contenido de la historia. En este trabajo sólo se analizarán los aspectos formales de las historias narradas, no teniendo en cuenta los paralelos aspectos de contenido y de juego.

Por cuanto atañe a los aspectos formales de la historia, se analizaron: el número de proposiciones y episodios, la presencia de acontecimientos problemáticos con solución, el índice de estructura y de cohesión narrativa.

La proposición es la unidad básica de la frase que expresa una acción de la historia. Es la unidad de significado que constituye el contenido de una declaración y tiene la forma de una simple oración declarativa. Desde un punto de vista sintáctico, se compone de sujeto más predicado. Por ejemplo: “Érase una vez una familia de osos // que vivía en el bosque //” (2 proposiciones).

Un episodio es un acontecimiento de la historia constituido por una o más proposiciones conectadas entre ellas a través de subordinación y especificación, divididas por vínculos de coordinación. Las proposiciones, que constituyen el episodio, se centran en una acción, actividad, argumento o discurso de la historia de la Familia de los Osos. El vínculo de coordinación divide los episodios entre ellos y se expresa a través de conectivos tales como “y”, “coma”, “después”, “punto”, “pausa”, “cambio de discurso” etc. (por ejemplo: “[Juan fue al parque, //] [luego fue a casa //] [y después fue a ver su abuela a la ciudad //]”). El vínculo de subordinación conecta las proposiciones para crear un episodio a través de conectores infinitivos, relativos, causales, finales etc. Por ejemplo: “[Juan fue al parque// que estaba cerca de la casa del conejo// mientras que el médico había ido a su casa// para ver cómo estaba//]”. Se trata de una concepción del episodio que se acerca más a la de “acción del personaje” de Propp (1928), o de unidad de significado (“Plot unit”) de Botvin y Sutton-Smith (1977), distanciándose de la compleja secuencia de acontecimientos de la “gramática de las historias” de Stein y Glenn (1979).

Un elemento problemático es un acontecimiento que expresa una dificultad, un peligro para uno o más personajes de la historia al que sigue o no una solución. Por ejemplo: “La familia de los Osos se fue a la cascada para merendar pero no pudieron porque el tiempo se puso malo y tuvieron que regresar a casa”. La resolución positiva se expresa a través de uno o más episodios de la historia que, conectándose al acontecimiento problemático, lo solucionan de manera adaptativa para la supervivencia y el bienestar del personaje involucrado. Por ejemplo, un niño cuenta: “La niña se cae de la mesa, el doctor le da la medicina y luego la osita está bien”.

El índice de estructura narrativa es una medida de la presencia de los elementos típicos de la historia como la frase de introducción (“Érase una vez”), el protagonista (“La familia de los osos se fue al bosque para merendar”), la ambientación temporal (“Era un domingo muy soleado”) y espacial (“Los osos vivían en un bosque al lado de la ciudad”), la conclusión (“Fin de la historia”) y la conclusión a largo plazo (“y vivieron felices y comieron perdices”). Se asigna un punto por la presencia de cada elemento típico del cuento, permitiendo una variación del índice entre cero y seis.

El índice de cohesión narrativa es una medida de cómo la historia se caracteriza por un punto de vista y se desarrolla en torno a un tema, un argumento, una trama o a uno o más acontecimientos problemáticos con solución. Se asigna una puntuación entre cero y once a según el tipo de historia global, así como se describe a continuación.

0. Ninguna historia. Se atribuye este nivel a la historia si el niño rechaza la tarea narrativa (“¡no quiero hacerlo, no quiero, ¡no!”) o verbaliza sólo sonidos (“¡wrrroom, brum brum!”) o busca sólo interactuar con el administrador (“¡Mira lo que sucede con el banco!”; “¡Mira lo que este hombre ha hecho!”).
1. Descripción del material de juego. El niño sólo describe el material o comenta lo que está haciendo o que va a hacer con él (“las cabezas se pueden mover”; “es un vestido bonito”).
2. Acciones arbitrarias. El niño narra simples proposiciones sobre acciones individuales. No hay interconexión, preparación y orden temporal o causal entre las distintas acciones de la historia. Se trata básicamente de una lista de acciones como en “la lista de la lavandería” (“ellos están viendo la televisión, van en moto, corren”).
3. Episodios arbitrarios. El niño narra múltiples acciones arbitrarias que monta en bloques que tienen la apariencia o la calidad de un episodio. Este tipo de narración supera el nivel 2 porque las declaraciones y las acciones de los personajes se integran entre ellas con una secuencia lógica de acciones elaboradas (“¡Vamos a cenar! ¡Vamos a comer nuestra cena! ¡Oh! ¿vas a comer? Comemos nuestra cena, ñam, ñam, ñam”).
4. Episodios interconectados. El niño narra episodios que están organizados a través de algún mecanismo explícito de interconexión. Los episodios tienen un orden temporal o lógico. La conexión más típica entre los episodios es “y...y” “después”, “luego”, “entonces”, “antes, ahora”, etc. (“ahora el osito va al parque y después se va a casa”).

5. Secuencias temáticas. A partir de este nivel un elemento Summaryo se utiliza para interconectar por lo menos dos episodios de la historia. Este elemento Summaryo puede incluir un tema, una amenaza, un conflicto entre personajes o una situación problemática. Las fuerzas opuestas de la historia no vienen bien desarrolladas en los personajes (“llegó un monstruo, un superhéroe”).
6. Situación problemática o reacción. Un acontecimiento problemático se presenta en la historia, pero hay una desconexión entre acontecimiento problemático y solución, entonces no hay la formación de una díada problema-solución en torno a la cual se desarrolla el cuento.
7. La estructura diádica estructura la historia. Una díada problema-resolución se presenta en la historia pero el narrador omite introducir los acontecimientos que median entre el problema y su solución. Por ejemplo: “Érase una vez, una familia de osos. Un día el papá quiso salir a dar un paseo y el osito salió con él. El osito se hace daño. Luego se pone bien y los dos vuelven a casa a cenar”.
8. Estructura diádica con acontecimientos mediadores. Una díada problema-resolución se presenta en la historia y el narrador introduce los acontecimientos que median entre el problema y su solución. Un elemento mediador es un acontecimiento donde las acciones de uno o más personajes llevan a resolver o a complicar el problema inicial. Acciones que pueden ser parte de un acontecimiento mediador son, por ejemplo, “pedir y dar ayuda”, “llamar al médico o al policía”.
9. Cadenas diádicas. Las díadas problema-resolución se repiten en la historia con pequeñas variaciones. El efecto final es un círculo en el que se presenta un acontecimiento problemático que se alivia sólo para reaparecer de alguna otra forma.
10. Díada con elementos intermedios secundarios. El narrador introduce en la historia una díada problema-resolución y, entre estos dos elementos, hay dos o más acontecimientos mediadores que ayudan o impiden la solución del problema.
11. Ciclos diádicos con elementos intermedios secundarios. El último nivel se alcanza cuando el narrador introduce en la historia diferentes díadas problema-resolución y, por cada díada, hay dos o más acontecimientos mediadores que ayudan o impiden la solución.

Durante el procedimiento de análisis, todas las puntuaciones fueron normalizadas. Además, visto que no se observaron diferencias de género en las historias según el análisis formal, los datos serán reportados por niñas y niños juntos. La única variable que estaba cerca de alcanzar una diferencia significativa entre los géneros fue el número de palabras (niñas Media =227.76; DE =151.66; niños Media =194.10, DE = 129.41; $F_{(1,320)} = 4.13$ $p = .056$). Tampoco se encontraron diferencias significativas respecto al nivel Socio-Económico (SES) de las familias de los narradores y a sus proveniencias geográficas (norte, centro, sur Italia).

En el apartado dedicado a los resultados, se analizarán las características formales de la historia, buscando correlaciones con la edad y con las habilidades verbales de los participantes (evaluadas a través de las escalas Wechsler).

4.3 Resultados

Los resultados (Tabla 38) indicaron que todas las categorías del análisis formal de la historia estaban estrechamente relacionadas entre ellas. Las correlaciones más altas ($r > .60$) se observaron entre el número de proposiciones y el número de episodios ($r = .82$; $p = .01$) y entre la cohesión y la estructura narrativa ($r = .73$, $p = .01$).

Tabla 38 - Coherencia interna de las categorías de la Familia de los Osos

Categoría	Número de proposiciones	Número de episodios	Acontecimientos problemáticos con solución	Índice de cohesión narrativa	Índice de estructura narrativa
Número de proposiciones	1	.82**	.55**	.46**	.45**
Número de episodios	.82**	1	.47**	.53**	.51**
Acontecimientos problemáticos con solución	.55**	.47**	1	.52**	.37**
Índice de cohesión narrativa	.46**	.53**	.52**	1	.73**
Índice de estructura narrativa	.45**	.51**	.37**	.73**	1

* $p = .05$; ** $p = .01$; *Coeficientes de correlación de Pearson.*

Las categorías de análisis formal estaban también relacionadas positivamente con las habilidades verbales (CI verbal) de los participantes (Tabla 39). Las correlaciones

más altas ($r > .35$) se observaron entre este tipo de competencias, el índice de cohesión ($r = .49$; $p = .01$) y de estructura narrativa ($r = .36$; $p = .01$).

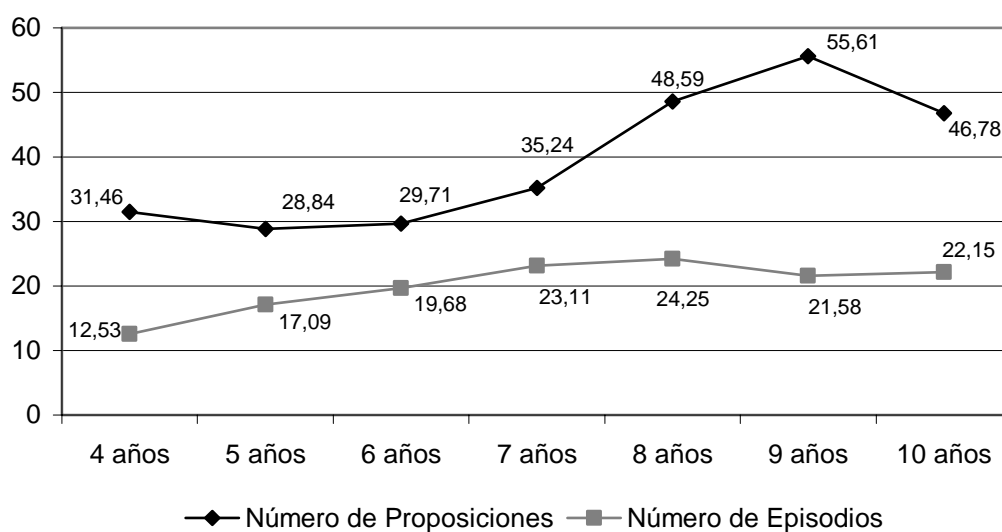
Tabla 39 - Coherencia externa de las categorías formales de la Familia de los Osos

Categoría	CI Verbal	CI Manipulativo	CI Total	SES
Número de proposiciones	.30**	.01	.23**	-.07
Número de episodios	.21**	-.02	.18**	-.08
Acontecimientos problemáticos con solución	.19**	-.01	.12	-.04
Índice de cohesión narrativa	.49**	-.19**	.29**	-.14
Índice de estructura narrativa	.36**	-.17**	.16*	-.1

* $p = .05$; ** $p = .01$; *Coeficientes de correlación de Pearson.*

Con respecto a la edad, tal como muestra la figura 4, los resultados indicaron que al aumento de la edad de los niños correspondía a un aumento progresivo del número de proposiciones de la historia ($r = .28$; $p = .01$). El número de proposiciones pasaba de una frecuencia media de treinta y uno (DE = 28), a los 4 años, a una de cuarenta y siete (DE = 27) a los 10 años. Inicialmente había una fase de tendencia negativa no significativa entre los 4 y los 5 años ($r = -.62$; $p = .24$), luego una fase de correlación positiva entre los 5 y los 9 años ($r = .40$; $p = .01$) y, a final, una fase negativa entre los 9 y los 10 años ($r = -.37$; $p = .05$).

Figura 4 – Media por edad del número de proposiciones y episodios



Así como por el número de proposiciones, al aumentar la edad de los participantes (Figura 2) correspondía un aumento progresivo del número de episodios de la historia ($r = .32$; $p = .01$), pasando de una frecuencia media de trece episodios ($DE = 10$), a los 4 años, a una de veinte y dos ($DE = 10$), a los 10 años. El mayor aumento se registró entre 4 y 8 años ($r = .34$; $p = .01$), mientras que, a partir de los 8 años, el número medio de episodios tendió a estabilizarse ($r = -.03$; $p = .37$).

Teniendo en cuenta la relación entre el número de episodios y proposiciones (episodios/proposiciones), los datos indicaron que los niños alcanzaban la competencia de enlazar diferentes proposiciones en los episodios de la historia, de una primera forma a los 4 años, y de manera más compleja a partir de los 9 años (Tabla 40).

Tabla 40 - Relación Episodios/Proposiciones

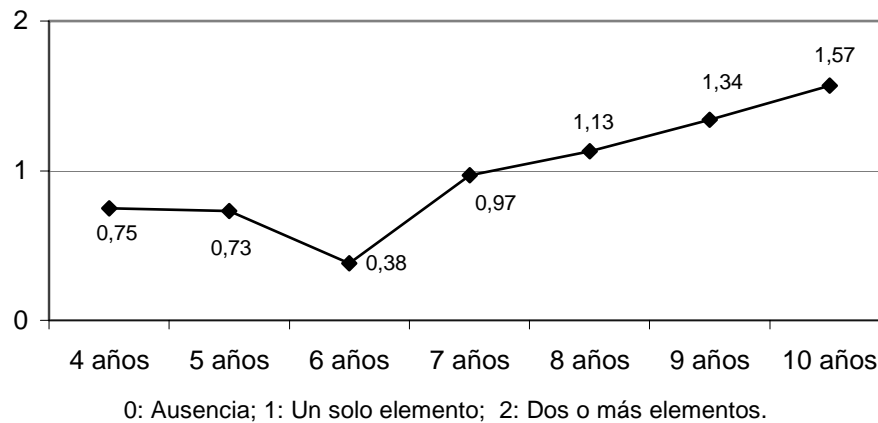
Edad	Media	Desviación Estándar
4 años	.46	.24
5 años	.63	.23
6 años	.73	.19
7 años	.75	.52
8 años	.75	.52
9 años	.38	.07
10 años	.51	.12

Es importante tener presente que, a los cuatro años, las historias presentaban un nivel de cohesión narrativa caracterizado por episodios arbitrarios (nivel 3; Figura 6), donde múltiples acciones se integraban como una secuencia de acciones elaboradas. En este caso, esta serie de proposiciones se consideraba como un único episodio, en cuanto cada nueva proposición era una especificación/aclaración de la precedente. Entonces a los cuatro años, aunque si la relación episodios/proposiciones (Tabla 40) era muy parecida a la de los nueve-diez años, en realidad era mucho más primitiva respecto a la competencia conectiva de los nueve años. De otra manera, a los nueve años, para enlazar las diferentes proposiciones de la historia, los narradores recurrían más a conectivos subordinantes, evidenciando una competencia más compleja y madura.

Tal como muestra la figura 5, los resultados indicaron una correlación positiva entre la edad de los participantes y el número de elementos problemáticos con resolución ($r = .23$, $p = .01$). Inicialmente había una fase de correlación negativa entre los 4 y los 6 años ($r = -.16$, $p = .01$) y luego una fase de correlación positiva entre los 6 y los 10 años ($r = .18$, $p = .05$). La solución de los acontecimientos problemáticos se combinaba con

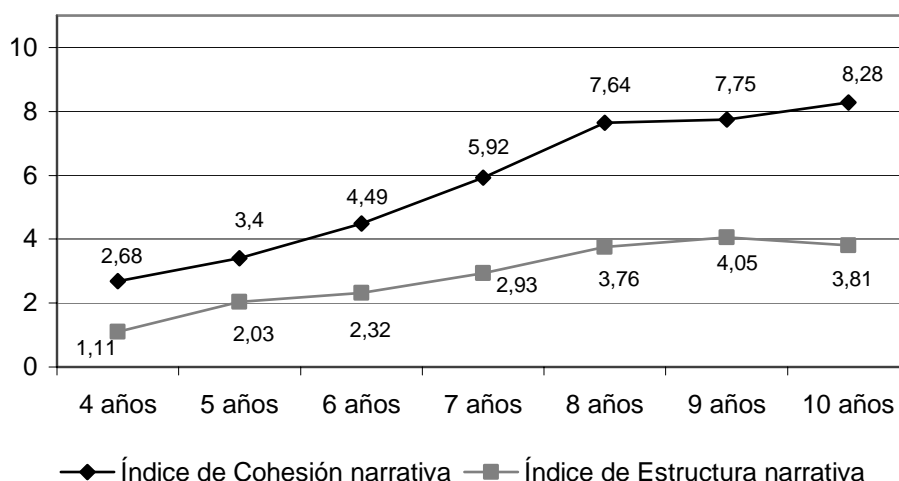
una fuerte variabilidad individual ($DE > Media$) entre 4 y 7 años, y pasaba de una puntuación media de .75 ($DE = .85$), a los 4 años, a una de .97 ($DE = .94$), a los 7 años. Entre los 8 y 10 años se registró un aumento y una estabilización ($Media > DE$) de la frecuencia media de estos acontecimientos, pasando de una media de 1.13 ($DE = .72$) a los 8 años a una de 1.57 ($DE = .66$) a los 10 años.

Figura 5 – Media por edad de los Acontecimientos problemáticos con solución



Por cuanto atañe a la capacidad de los narradores de estructurar de manera convencional y centrar la historia alrededor de un tema o una díada problema-solución, los resultados (Figura 6) indicaron una fuerte correlación entre la edad y los índices de estructura ($r = .61$; $p = .01$) y cohesión narrativa ($r = .75$; $p = .01$). Con respecto a la estructura, el mayor aumento se registra entre los 4 y 9 años ($r = .59$; $p = .01$), pasando de una media de 1.11 ($DE = 1.24$) a una de 4.05 ($DE = 1.21$). Entre los 9 y los 10 años el índice tendió a estabilizarse y bajar de manera no significativa ($r = -.27$; $p = .21$). En cuanto a la cohesión narrativa, el mayor aumento se registró entre los 4 y 9 años ($r = .70$; $p = .01$), pasando de una puntuación media de 2.68 ($DE = 1.85$) a los 4 años a una de 7.75 ($DE = 1.10$) a los 9 años. Alrededor de los 8 años se alcanzó estabilidad en estructurar la historia alrededor de una díada problema-solución ($M = 7.64$; $DE = 1.72$). A los 10 años este índice alcanzó su puntuación máxima ($M = 8.82$; $DE = 1.10$).

Figura 6 – Media por edad de los índices de cohesión y estructura narrativa



Para mayores detalles, acerca de las puntuaciones obtenidas por los participantes en cada franja de edad, se reenvía el lector al Anexo 2.

Conclusiones

Los resultados indican que todas las categorías de análisis formal de la historia están estrechamente relacionadas entre sí (proposición-episodios, cohesión-estructura narrativa) y con las competencias verbales del niño. Las mayores relaciones se registran entre el número de proposiciones y el número de episodios y entre la cohesión y la estructura narrativa.

A los 4 años los niños intentan introducir un acontecimiento problemático con solución y sólo algunos lo consiguen. Hay muchas proposiciones y un bajo número de episodios, índice de una primitiva capacidad de poner más acciones de los personajes en un episodio, especificando cada acción a través de secuencias repetidas y modificadas. La cohesión y la estructura narrativa son todavía bajas, lo que indica que los cuentos se enfocan principalmente en torno a acciones y episodios arbitrarios, de vez en cuando interconectados.

Entre los 5 y los 7 años los niños se concentran más en contar las acciones de los personajes, interconectando los episodios entre sí y utilizando otras formas de conexiones más complejas respecto a los cuatro años. Hay todavía una alta variabilidad individual a la hora de contar acontecimientos problemáticos con solución, mientras que la cohesión y la estructura aumentan mucho. Los cuentos se enfocan principalmente en torno a episodios interconectados, secuencias temáticas o a una situación problemática

poco definida. A los 7 años, algunos niños logran cohesionar la historia en torno a una díada problema-solución.

Alrededor de los 8 años los niños consiguen contar claramente acontecimientos problemáticos con solución en sus historias. Consiguen hacer confluir y articular las acciones de los personajes en los episodios, utilizando conectivos más complejos. La cohesión y la estructura narrativa continúan subiendo. Se presenta la estabilidad de enfocar el cuento en torno a una díada problema-solución.

A los 9 años la estructura narrativa alcanza su máximo, mientras que la cohesión continúa subiendo. A los 10 años disminuye un poco el número de proposiciones, episodios y el nivel de estructura narrativa de la historia, pero todavía continúa subiendo el número de acontecimientos problemáticos con solución y el índice de cohesión narrativa.

4.4 Discusión

Los resultados del estudio confirman las hipótesis según las cuales, al aumentar la edad, corresponde un aumento: del número de proposiciones y episodios de la historia (microestructura local); del nivel de cohesión (macroestructura global) y de la estructura del cuento (superestructura). Además, todas estas variables están relacionadas con las competencias verbales del niño.

Es probable que, por un lado, lo que une la utilización de las proposiciones y de los episodios, es una tendencia general a desarrollar competencias verbales y expresivas. De otro lado, la cohesión y la estructura narrativa destacan una tendencia a contar historias coherentes, que tienden a girar en torno a una díada de significado de tipo problema-solución (cohesión), en un esquema narrativo progresivamente más convencional (estructura). Con el aumentar de la edad, los niños de estudio muestran un desarrollo progresivo de la capacidad de integrar las acciones de los personajes en episodios siempre más complejos, cohesionándolos entre sí y creando díadas problema-solución. Para lograr esto, las componentes microsintácticas y macrosemánticas del cuento tienen que evolucionar de manera integrada, para generar una lógica interna de tipo progresivamente más unitaria (Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk, 1980; Kintsch, 1988). Probablemente, como en el caso de otras funciones humanas complejas, los planes globales se utilizan como control de la información en

su ejecución (Norman & Shallice, 1986; Baars 1988; Baddley, 1997). Este proceso permitiría la construcción de nuevos significados, a través de la definición de una información global, derivada de significados de nivel inferior. Es decir que hay un significado global que dirige el cuento y genera nuevos elementos locales que, a su vez, pueden redireccionar la historia generando nuevos significados globales.

El estudio actual destaca que los 8 años constituyen una etapa de cambio narrativo importante, en la que los niños alcanzan una estabilidad generalizada en la producción e integración de los diferentes elementos del cuento. También en el estudio de Botvin y Sutton Smith (1977), así como por otros autores (Piaget, 1955; Bruner, 1991; Stadler & Ward, 2005), se detectaba un desarrollo de las competencias narrativas progresivo a lo largo de la infancia. Se empieza por una historia hecha por simples yuxtaposiciones de acciones (a los 3-4 años) hacia una narración más compleja, con díadas de significados (o funciones; Propp, 1928), interconectados entre sí, que gira alrededor de un conflicto o elemento central (a los 11-12 años). Según los datos del estudio actual, hay un “salto cualitativo” de las competencias narrativas alrededor de los 8 años, probablemente relacionado con el pasaje entre “etapa preoperacional” a la de las “operaciones concretas” (Piaget, 1955). Según Piaget, hasta los 7-8 años, los niños no serían capaces de crear un “todo coherente” en una historia, tendiendo a romper el todo en una serie de fragmentos y elementos incoherentes. Alrededor de los 7-8 años el niño desarrolla una competencia lógica más avanzada y relacionada con la realidad física, que le permite una mayor competencia de solución de problemas y una mayor coherencia lógico-narrativa. El estudio actual permite detectar este cambio, midiendo el pasaje entre una configuración más típica de la infancia respecto a las nuevas características narrativas de la infancia tardía.

Cabe subrayar la utilidad y versatilidad del concepto de episodio narrativo en el *Sistema Integrado de la Familia de los Osos*. Un concepto que se acerca más la definición de “acción del personaje o función” (Propp, 1928) y de “unidad-trama o plot unit” (Botvin & Sutton-Smith, 1977), distanciándose de la compleja secuencia de acontecimientos, que constituyen un episodio narrativo en la “gramática de las historias” de Stein y Glenn (1979). La subdivisión de las historias, a través de este tipo de episodio, ha permitido enfocar sencillamente la producción narrativa en edades muy variadas, proporcionando la posibilidad de un análisis formal tanto a nivel micro-local que macro-global. Además ha abierto la posibilidad de un ulterior análisis del contenido de estos cuentos, que será objeto de un segundo estudio de profundización.

Referencias

- Achenbach, T. M., (1991). *Manual for the Child Behaviour Checklist*. Burlington, Vermont: Universidad de Vermont, Departamento de Psiquiatría.
- Ames, L. B. (1966). Children's stories. *Genetic Psychology Monographs*, 73, 337-396.
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Baars, B. J. (1988). *A Cognitive theory of consciousness*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.
- Baddley, A. (1997). *Human memory: theory and practice. Revised edition*. Hove, Reino Unido: Psychology Press Ltd. Publishers.
- Bartlett F. C. (1932). *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press. Trad Cast. de P. Soto y C. del Barrio. *Recordar*. Madrid: Alianza, 1996.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S (1995). *The Bears Family: cognitive coding handbook*. Manual inédito. Bethesda, EE.UU.: National Institute of Child Health and Human Development, Child and Family Research Unit.
- Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, (13), 4, 377-388.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- Feldman, C. F. (1994). Genres as mental models. En M. Ammanniti & D. N. Stern (Eds.), *Psychoanalysis and development: representations and narratives* (pp. 111-121). Nueva York: New York University Press.
- Feldman, J. F., Rose, S. A., & Jankowski, J. J. (2009). A cognitive approach to the development of early language. *Child Development*, 80, 134-150.
- Hollingshead, A. B. (1975). *Four factor index of social status*. Manual inédito, Nueva Haven, Connecticut: Yale University, Departamento de Sociología.
- Kintsch W & van Dijk T A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85, 363-94.
- Kintsch W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-intergration model. *Psychological Review* 95, 2: 163-182.
- Mandler J. (1984). *Stories, scripts and scenes: aspects of a schema theory*. Hillsdale, Nueva Jersey: Laerence Erlbaum Associates.
- Mandler, J. M. (1978). A code in the node: the use of a story schema in retrieval. *Discourse Process*, 1, 14-35.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: story, structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- McKeough, A. (1997). Narrative knowledge and its development: toward an integrative framework. *Issues in Education: Contributions form Educational Psychology*, 2, 146-155.
- McKeough, A., & Genereux, R. (2003). Transformation in narrative thought during adolescence: the structure and content of story compositions. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 537-552.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behaviour*, (18), 2, 135-152.
- Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. En J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development* (pp. 97-118). Nueva York: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4, 1-8.
- Norman, D. A., & Shallice, T. (1986). Attention to action: willed and automatic control of behavior. *Centre for Human Information Processing Technical Report No. 99*. Reimpreso en forma revisada en R. J. Davidson, G. E. Schwartz & D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation: advances in research and theory* (Vol. 4, pp. 1-18). Nueva York: Plenum Press.
- Perner, J., & Ruffman, T. (1995). Episodic memory and autonoetic consciousness: developmental evidence and theory of childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 516-548.
- Piaget, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant*. Trad. Cast. *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.
- Piaget, J. (1955). *The Child's construction of reality*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Piolino, P., Desgranges, B., Manning, L., North, P., Jokic, C., & Eustache, F. (2007). Autobiographical memory: the sense of recollection and executive functions after severe traumatic brain injury. *Cortex*, 43, 176-195.
- Propp, V. (1928). *The morphology of the folktale*. Austin: University of Texas Press, 1968.
- Rollo, D. (2007). *Narrazione e sviluppo psicologico*. Roma: Carocci.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. En U. G. Bobrow & A. M. Collins (Eds.), *Representation and understanding studies in cognitive science*. Nueva York: Academic Press.
- Rumelhart, D. E. (1977). Understanding and summarizing brief stories. En D. Laberge & S. J. Samuels (Eds.), *Basic processing in reading: perception and comprehension*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale Nueva Jersey: L. Erlbaum.
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33, 2, 73-80.
- Stein, N., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processing. Vol. 2*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford, Reino Unido: Clarendon Press.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: from mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Venuti, P. & Iandolo, G. (2008, Septiembre). Il metodo Proiettivo della Famiglia degli Orsi: risultati della taratura italiana. Artículo presentado en el XXIII Congreso Nacional de psicología dinámico-clínica, Universidad de Padua (Italia).
- Venuti, P., & Cesari, E. (1998). Proposta di un nuovo metodo proiettivo: "La Famiglia degli Orsi". En A. Lis (Eds), *Tecniche proietive per l'indagine di personalità* (pp. 219-257). Bologna: Il Mulino.
- Venuti, P., & Iandolo, G. (2003). *El Método proyectivo de la "Familia de los Osos"*. Manual inédito. Trento, Italia: ODFLab, Universidad de Trento.
- Wechsler D. (1967). *Manual for the Wechsler preschool and primary scale of intelligence*. Nueva York: Psychological Corporation. Trad. Ital.. *Manual for the Wechsler preschool and primary scale of intelligence*. Florencia: Giunti O.S., 1986.
- Wechsler D. (1974). *Manual for the Wechsler intelligence scale for children revised*. Nueva York: Psychological Corporation. Trad. Ital. *Manual for the Wechsler preschool and primary scale of intelligence*. Florencia: Giunti O.S., 1987.
- Wheeler, M. A., Stuss, D. T., & Tulving, E. (1997). Toward a theory of episodic memory: the frontal lobes and autonoetic consciousness. *Psychological Bulletin*, 121 (3), 331-354.
- Winnicott, W. (1965). *The family and individual development*. Trad. Cast. *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos. Aires: Paidós, 1993.

CAPÍTULO 5

EL TEST DE LA FAMILIA DE LOS OSOS: CONTENIDOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DE LAS NARRACIONES INFANTILES ³

*“The Bears Family Projective Test:
positive and negative contents of children’s stories”*

Palabras clave. Narración, Representación, Emociones, Familia, Test Proyectivo.

Keywords. Storytelling, Representation, Emotions, Family, Projective Test.

Resumen

La familia constituye el primer núcleo social con el que el niño típicamente interactúa desde el nacimiento y que se representa. Por esta razón, el desarrollo de historias sobre la familia puede proporcionar informaciones útiles para entender como el niño percibe y concibe relaciones, conductas y problemas. El objetivo del estudio fue analizar el desarrollo de la narración infantil a través del Test de la Familia de los Osos. El test de la Familia de los Osos (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1995; Venuti & Cesari, 1998; Venuti & Iandolo, 2003) es un método proyectivo constructivo-temático, basado en una familia de osos antropomorfos, que permite a los niños manipular personajes reales para contar una historia. Participaron en esta investigación 322 niños italianos con desarrollo típico, entre 3 y 11 años, todos voluntarios, seleccionados en quince diferentes escuelas. Las historias contadas se videograbaron, transcribieron y codificaron según el Manual Integrado de la Familia de los Osos (Venuti & Iandolo, 2003). Se analizó la relación entre valencia positiva y negativa de los acontecimientos del cuento y su cohesión respecto a la edad, las competencias verbales del niño y el nivel socio-económico de su familia de origen. Para medir la estabilidad de los contenidos en cada franja de edad, se consideró la relación entre media y desviación estándar de cada variable analizada. Los resultados del estudio sugieren que los contenidos no claros y sin solución disminuyen con la edad mientras que aumentan los temas que implican una solución, diferentes personajes, lugares y relaciones positivas. En general disminuyen los elementos negativos de la historia, dejando conjeturar que la carga emocional negativa tiende a ser englobada y delimitada en una estructura progresivamente más compleja, integrada y diferenciada. Resulta difícil excluir la influencia de los diferentes contextos de aprendizaje, como el escolar, en este proceso evolutivo.

³ Iandolo, G., Esposito, G., & Venuti, P. (2011). Contenidos positivos y negativos de las narraciones infantiles. *Manuscrito en proceso de envío a revista.*

Summary

The family is the first social system that the child typically represents in his inner cognitive and emotional world. For this reason, the development of stories about this topic may provide information to understand how children perceive relationships, behaviors and problems. The Bears Family Test (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1995; Venuti & Cesari, 1998; Venuti & Iandolo, 2003) is a constructive-thematic projective method based on anthropomorphic family of bears that children can manipulate to tell an imaginary story. Three hundred twenty-two Italian children with typical development, aged 3 to 11 years, participated in the research program. They were all volunteers and selected from fifteen schools of all Italy. The aim of this study was to analyze the development of storytelling throughout childhood by the Bears Family Projective Test, describing features by linking positive and negative story contents with the overall cohesion, the child's age, his verbal skills and his family socio-economic status. The stories were video-recorded, transcribed and subsequently analyzed by the Bears Family Coding System (Venuti & Iandolo, 2003). As a measure of the story content stability of each age group, it was taken into account the relationship between mean and standard deviation. The results suggest that unclear and unsolved contents are decreased with the age, while issues involving a solution, different characters, places and relationships are increased. Generally negative story elements are decreased with the age, leaving to assume that negative emotions, related to representations, are subsumed and defined in a more complex structure, progressively more integrated and differentiated. It's difficult to exclude the influence of the different social contexts (for example the school) in the child narrative development.

5.1 Introducción

La narración es una función humana compleja que permite al niño contar y contarse (Nelson, 1989). Le permite acceder a su mundo interior, a conceptos, significados y episodios almacenados en la memoria a largo plazo (episódica y semántica) para re-generarlos y re-presentarlos de forma declarativa en la memoria a corto plazo (Bartlett, 1932; Baddley, 1986; Mandler, 1983, 1984; Tulving, 1983, 2002; Allen, Kaut & Lord, 2008). También las emociones asociadas a las experiencias se reflejan en los cuentos, tanto en la narración de episodios reales como de historias fantásticas, expresando el mundo interior de niño (Hudson & Shapiro, 1991).

La mayoría de las recientes teorías sobre la emociones evidencian que es imposible diferenciar mecanismos independientes para la emoción y la cognición (Greenspan, 1997; Garber & Dodge, 1991; Siegel, 1999; Damasio, 1994; Bechara & Damasio, 2005). Así que todas las funciones psicológicas complejas requieren tanto del procesamiento de informaciones como de las emociones asociadas. Según Bever (1986) hay dos procesos fundamentales en la percepción del mundo: la creación de la

representación de lo que se ha percibido y la integración en ella de los conflictos, a través del conocimiento perceptivo y conceptual. Así que a la integración de los conflictos representacionales se acompaña energía emocional que se asocia a la representación misma.

Según el modelo dimensional de las emociones (Lang, Bradley & Cuthbert, 1998, 2005; Watson, 2000; Judge & Larsen, 2001) el niño experimenta y procesa sus emociones a través de la combinación de dos dimensiones de juicio: la de agrado/desagrado (valencia) y de activación fisiológica (arousal). La valencia positiva o negativa de una experiencia se traduce en un estado emocional que impulsa al individuo a acercarse o distanciarse de una determinada clase de estímulos, experiencias o representaciones, determinando una motivación apetitiva o defensiva (Cacioppo, Tassinary & Berntson, 2007; Bradley, Codispoti & Lang, 2000; Konorski, 1967; Hebb, 1949). En esta dirección Bechara y Damasio (2005), a través de la “Hipótesis del Marcador Somático”, han conjeturado que la activación emocional y fisiológica, asociada a una experiencia, tiene efectos sobre funciones mentales complejas como la toma de decisiones, la memoria episódica y la narración. Entonces, las emociones que el niño experimenta en determinadas situaciones tienden a configurarse según patrones típicos, confluyendo en la organización global de su funcionamiento cognitivo, afectivo y narrativo. Estos patrones típicos tienden a ser relativamente estables en el tiempo y van a constituir progresivamente un rasgo emocional de la personalidad adulta (Larsen & Buss, 2008). En la infancia, aunque estos patrones emocionales están todavía desarrollándose, su primera configuración ya se refleja en la narración del niño. Se refleja principalmente en la competencia de solucionar problemas y conflictos, de asociar una valencia principalmente positiva o negativa a la experiencia y a los acontecimientos, también en una producción narrativa sobre un tema específico (Joel, Hinshaw & Huang-Pollock, 2006).

A lo largo de la infancia, en el desarrollo típico de la personalidad, hay una tendencia a la integración y al equilibrio entre componentes cognitivas, emocionales y sociales. Así que el niño puede atribuir significados positivos a la experiencia, asimilándola y acomodándose a ella, aprendiendo a gestionar los aspectos negativos, los problemas y los conflictos. En caso de desarrollo atípico de la personalidad, las componentes cognitivas, emocionales y sociales se desequilibran, los conflictos se amplían, las conductas se vuelven desadaptativas, las necesidades y las expectativas se descontextualizan de la realidad. La entera estructura cognitivo-afectiva no se

acomoda a nuevas experiencias, utiliza filtros que derivan de estados cognitivos y somáticos disfuncionales, que se reflejan en representaciones desadaptativas y prevalentemente negativas (Lazarus & Folkman, 1984; McWilliams, 1994; Gross, 1998, 1999; Gabbard, 2000).

A través del Test Proyectivo de la Familia de los Osos (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1995; Venuti & Cesari, 1998; Venuti & Iandolo, 2003, 2008) se pide al niño (entre los tres y los once años) narrar una historia sobre el tema de la familia, manipulando los personajes de una familia de osos antropomorfos. La unidad de base del análisis del cuento es el episodio: “un acontecimiento constituido por una o más proposiciones vinculadas entre sí y que se centran en una acción, actividad, argumento o discurso de la historia”. Se trata de una unidad que se acerca al concepto de “acción del personaje y función” de Propp (1928), o de unidad de significado (“*plot unit*”) de Botvin y Sutton-Smith (1977); distanciándose de la compleja secuencia de acontecimientos que constituyen un episodio narrativo en la gramática de las historias de Stein y Glenn (1979).

De esta manera, el Test de la Familia de los Osos permite evaluar la competencia del niño de cohesionar un cuento en torno a un tema o a un elemento problemático con solución. Además permite enfocar su aptitud de narrar acontecimientos con una valencia principalmente positiva y adaptativa o negativa y desadaptativa. Así que la observación de la cohesión y del equilibrio entre los contenidos positivos-negativos del relato permite abrir una “ventana” sobre el desarrollo cognitivo-afectivo y social del niño. Una “ventana” sobre el nivel sofisticación formal de la narración en diferentes edades y sobre la aptitud del niño de atribuir una valencia positiva o negativa a las representaciones y a las experiencias.

Justificación de la necesidad del trabajo

La familia constituye el primer mundo social que el niño típicamente representa en su sistema cognitivo y emocional interno. Por esta razón su desarrollo narrativo, asociado a contenidos positivos y negativos, puede proporcionar información para medir características y cambios típicos de diferentes edades. Así que estudiar la utilización, las conductas y las relaciones de los personajes en una narración sobre el tema de la familia permite observar cómo los niños se re-presentan experiencias que han visto o vivido y que valencia atribuyen a los conceptos que han derivado.

Objetivos e hipótesis

El objetivo de este estudio es analizar el desarrollo de la narración infantil al del test de la Familia de los Osos poniendo en relación los diferentes contenidos de la historia con su cohesión global, con la edad de los niños, con sus competencias verbales y con el nivel socio-económico de su familia de origen.

Las hipótesis que guían la investigación son que con el aumento de la edad hay:

1. una progresiva disminución de contenidos no claros de la historia;
2. un progresivo aumento de la utilización de diferentes lugares, personajes y relaciones en el cuento;
3. un progresivo aumento del número de acontecimientos problemáticos con solución y una disminución de los problemas sin solución del relato.

Además se conjetura que:

4. las relaciones negativas y las conductas negativas de los personajes constituyen contenidos que tienden a ser integrados en diádas problema-solución, probablemente para circunscribir las emociones negativas que conllevan;
5. existe una relación entre el nivel de competencia verbal del niño, el nivel socio-económico de su familia y los contenidos de la historia.

5.2 Método

Participantes

Participaron en la investigación 322 niños (Tabla 41) entre 3;6 años (42 meses) y 11 años (132 meses). Los participantes fueron seleccionados de entre quince escuelas italianas diferentes, fueron todos voluntarios y, a final de los encuentros, se les entregó un certificado de agradecimiento. Para todo el proceso de investigación se siguieron las normas éticas pertinentes al tipo de procedimiento y población. La muestra resultó compuesta por un 50% de varones y un 50% de mujeres, provenientes por el 49% del norte de Italia, el 19% del centro y el 31% del sur.

Tabla 41 - Muestra de referencia

Edad	Grupo	Mujeres	Varones	Total
4 años	42-54 meses	23	23	46
5 años	55-67 meses	23	23	46
6 años	68-80 meses	23	23	46
7 años	81-93 meses	23	23	46
8 años	94-106 meses	23	23	46
9 años	107-119 meses	23	23	46
10 años	120-132 meses	23	23	46
Total		161	161	322

El Cociente Intelectual (CI) medio de la muestra, medido por las escalas Wechsler (WPPSI, Wechsler 1967; WISC-R, Wechsler 1974) resultó ser normal (Tabla 36) y constituyó uno de los dos criterios de inclusión en la muestra. El segundo criterio de inclusión fue que todos los participantes no manifestasen conductas de tipo internalizante o externalizante (Tabla 42), medidas a través de una entrevista previa a los padres con la “*Child Behaviour Checklist*” (CBCL/4-18, Achenbach, 1991). Aunque no constituyó uno de los criterios de selección de la muestra, se evaluó también el nivel socio-económico familiar de cada participante (Tabla 36), utilizado el índice socio-económico “*SES*” (Hollingshead, 1975), que resultó ser de grado medio.

Tabla 42 - CI, SES y Internalización/Externalización de la muestra

Categoría	Min	Max	Media	DE
CI Verbal	83	130	108.05	8.85
CI Manipulativo	82	143	109.03	10.06
CI Total	80	135	106.50	8.60
SES*	10	63	32.54	10.52
Internalización (CBCL/4-18) **	43	59	47.20	8.31
Externalización (CBCL/4-18) **	40	58	44.50	7.15

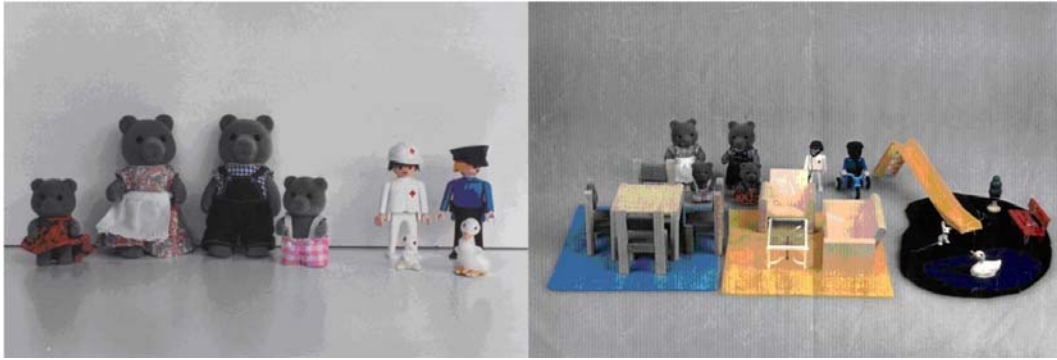
** Índice del Nivel Socio-Económico (SES): 10-19.5 (Bajo); 20-29.5 (Medio-Bajo); 30-39.5 (Medio); 40-54.5 (Medio-Alto); >55 (Alto).

** *Child Behaviour Checklist (CBCL/4-18 - T scores)*: T score < 60 (Normal); 60 < T score < 63 (Límite); T score > 63 (Anormal).

Instrumento

El test de la “Familia de los Osos” (Figura 7) es un test proyectivo de tipo constructivo temático (Bornstein & Tamis-LeMonda 1995, Venuti & Cesari 1998, Venuti & Iandolo, 2003, 2008) que permite estimular y evaluar la narración del niño entre los tres y los once años.

Figura 7 - El Test de la Familia de los Osos



El material del juego consiste en pequeños muñecos y material dramático, en el cual los personajes de la “Familia de los Osos” (papá oso, mamá osa, el osito, la osita, un doctor, un policía, un conejo y un pato) están contextualizados en tres lugares de la casa (cocina, salón y parque). La tarea del niño es jugar inspirado por los materiales para contar una historia. El niño tiene a disposición dos sesiones de cinco minutos para jugar y pensar, luego, en una tercera sesión de cinco minutos, se le pide que cuente una historia con un comienzo, una parte central y un final. El cuento final de los últimos cinco minutos se considera generalmente la historia definitiva del niño, en cuanto la instrucción del administrador es de contar finalmente la historia que ha estado pensando mientras que jugaba con los materiales.

Para la fase de recogida de las narraciones, siete psicólogos, entrenados para administrar los test de la Familia de los Osos y de Wechsler, entrevistaron a los niños individualmente (dos veces, durante una hora, en días consecutivos) en un aula escolar o en casa. En el primer encuentro se administró parte del test de inteligencia de Wechsler (Información, Figuras incompletas, Vocabulario, Aritmética, Semejanzas, Cuadrados, Comprensión). En el segundo encuentro, se administró la parte restante del test de Wechsler (Dibujo geométrico/Rompecabezas, Frases, Casa de los animales/Claves) y, al final, el test de la Familia de los Osos (Venuti & Iandolo, 2003). Para obtener los datos socio-económicos de la familia del narrador (Hollingshead, 1975) y las informaciones para excluir la presencia de conductas internalizantes/externalizantes (Achenbach, 1991) se entrevistó previamente a los padres de cada niño, pidiéndoles responder a algunas preguntas.

Las historias contadas en los últimos cinco minutos de administración se videograbaron, transcribieron y codificaron según el “Manual Integrado de la Familia de

los Osos” (Venuti y Iandolo 2003) que permite el análisis formal y de contenido de la historia. La Fiabilidad entre jueces fue estadísticamente aceptable ($k = .95$).

En este trabajo sólo se analizaron los aspectos de contenido de las historias finales y sus niveles de cohesión global. Las categorías de análisis consideradas fueron: el índice de cohesión narrativa, el número de acontecimientos problemáticos con y sin solución, la utilización de personajes y lugares, las relaciones positivas y negativas, algunas conductas de los personajes.

El *índice de cohesión narrativa* es una medida de cómo la historia se caracteriza por un punto de vista y se desarrolla en torno a un tema, un argumento, una trama o a uno o más acontecimientos problemáticos con solución. Se asigna una puntuación entre cero y once según el tipo de historia global (Tabla 43).

Tabla 43 – Puntuaciones de Cohesión narrativa

Nivel	Características
0 Ninguna historia	El niño rechaza la tarea narrativa (ej. “¡no quiero hacerlo, no quiero, ¡no!”) o verbaliza sólo sonidos (ej. “¡wrrroom, brum brum!”) o busca sólo interactuar con el administrador (ej. “¡Mira lo que sucede con el banco!”; “¡Mira lo que este hombre ha hecho!”).
1 Descripción del material de juego	El niño sólo describe el material o comenta lo que está haciendo o lo que va a hacer con él (ej. “Las cabezas se pueden mover”; “es un vestido bonito”).
2 Acciones arbitrarias	El niño narra simples proposiciones sobre acciones individuales. No hay interconexión, preparación y orden temporal o causal entre las distintas acciones de la historia. Se trata básicamente de una lista de acciones como en “la lista de la lavandería” (ej. “ellos están viendo la televisión, van en moto, corren”).
3 Episodios arbitrarios	El niño narra acciones múltiples arbitrarias que monta en bloques que tienen la apariencia o la calidad de un episodio. Este nivel supera el nivel 2 porque las declaraciones y las acciones de los personajes se integran entre ellas con una secuencia lógica de acciones elaboradas (ej. “¡Vamos a cenar! ¡Vamos a comer nuestra cena! ¡Oh! ¿vas a comer? Comemos nuestra cena, ñam, ñam, ñam”).
4 Episodios interconectados	El niño narra episodios que están organizados a través de algún mecanismo explícito de interconexión. Los episodios tienen un orden temporal o lógico. La conexión más típica entre los episodios es “y...y” “después”, “luego”, “entonces”, “antes, ahora”, etc. (ej. “ahora el osito va al parque y después se va a casa”).
5 Secuencias temáticas	A partir de este nivel un elemento Summaryo se utiliza para interconectar por lo menos dos episodios de la historia. Este elemento Summaryo puede incluir un tema, una amenaza, un conflicto entre personajes o una situación problemática. Las fuerzas opuestas de la historia no vienen bien desarrolladas en los personajes (ej. “llegó un monstruo, un superhéroe”).

6 Situación problemática o reacción	Un acontecimiento problemático se presenta en la historia, pero hay una desconexión entre acontecimiento problemático y solución, entonces no hay la formación de una díada problema-solución.
7 La estructura diádica estructura la historia	Una díada problema-resolución se presenta en la historia pero el narrador omite introducir los acontecimientos que median entre el problema y su solución. Por ejemplo: “Érase una vez, una familia de osos. Un día el papá quiso salir a dar un paseo y el osito salió con él. El osito se hace daño. Luego se pone bien y los dos vuelven a casa a cenar”.
8 Estructura diádica con acontecimientos mediadores	Una díada problema-resolución se presenta en la historia y el narrador introduce los acontecimientos que median entre el problema y su solución. Un elemento mediador es un acontecimiento donde las acciones de uno o más personajes llevan a resolver o a complicar el problema inicial. Acciones que pueden ser parte de un acontecimiento mediador son, por ejemplo, “pedir y dar ayuda”, “llamar al médico o al policía”.
9 Cadenas diádicas	Las díadas problema-resolución se repiten en la historia con pequeñas variaciones. El efecto final es un círculo en el que se presenta un acontecimiento problemático que se alivia sólo para reaparecer en alguna otra forma.
10 Díada con elementos intermedios secundarios	El narrador introduce en la historia una díada problema-resolución y, entre estos dos elementos, hay dos o más acontecimientos mediadores que ayudan o impiden la solución del problema.
11 Ciclos diádicos con elementos intermedios secundarios	El último nivel se alcanza cuando el narrador introduce en la historia diferentes díadas problema-resolución y, por cada díada, hay dos o más acontecimientos mediadores que ayudan o impiden la solución.

Un elemento problemático es un acontecimiento que expresa una dificultad, un peligro para uno o más personajes de la historia al que sigue o no una solución (Tabla 44). La unidad que deriva por la unión de significado entre el acontecimiento problemático y su resolución se define como “díada problema-resolución”.

Tabla 44 – Tipos de acontecimientos problemáticos

Tipo De Problema	Características
Problema con solución positiva o negativa	La solución se expresa a través de uno o más episodios de la historia que, conectándose al acontecimiento problemático, lo solucionen de manera adaptativa para la supervivencia y el bienestar del personaje involucrado. Por ejemplo, un niño cuenta: “ <i>La niña se cae de la mesa, el doctor le da la medicina y luego la osita está bien</i> ”.
Problema sin solución	En la historia se introduce un acontecimiento problemático al que no sigue una solución, de manera que se olvida y no se concluye.

La utilización de los personajes y lugares se clasifica de acuerdo con la división en episodios de la historia. Un episodio es un acontecimiento de la historia constituido por

una o más proposiciones conectadas entre ellas a través de subordinación y especificación, divididas por vínculos de coordinación y que se centran en una acción, actividad, argumento o discurso (ej. “Érase una vez una familia de osos que vivía en el bosque”). La proposición es la unidad básica de la frase que expresa una acción de la historia y se compone de sujeto más predicado. (ej. “Érase una vez una familia de osos // que vivía en el bosque //” - 2 proposiciones). Para cuantificar la frecuencia de utilización de personajes y lugares, se clasifica el personaje que protagoniza cada episodio y el lugar del acontecimiento (el interior o exterior de la casa, lugares de fantasía o no claros). Por ejemplo, en el caso del episodio antes mencionado se clasificará con frecuencia “1” la presencia del personaje “familia” y del “lugar de fantasía”.

Un episodio relacional es un episodio de la historia donde dos o más personajes interactúan entre sí o co-actúan para lograr algo. Una *relación positiva* es una interacción o acción conjunta de dos o más personajes donde traspasen emociones positivas, de amistad, alegría, cariño, complicidad, cuidado (ej. “Mamá osa fue a socorrer la osita que se había caído”). Una *relación negativa* es una interacción entre dos o más personajes donde traspasen emociones negativas, rigidez, agresión, miedo, separación, tensión, enojo, malicia, negligencia (ej. “El policía arrestó al médico”).

Las conductas de los personajes se clasifican en cuatro categorías: conductas agresivas, sentido de culpa, rechazo de las reglas y adaptativas.

1. En las *conductas agresivas* se manifiesta una agresión de forma física, verbal o latente-catastrófica (ej. “La mamá azotó al osito”; “La mamá dice a su hijo:<<¡Eres un inútil! ¡vete!>>”; “El terremoto mató a papá oso”).
2. En las *conductas de rechazo de las reglas* un personaje se niega o evidencia malestar en respetar las normas (ej. “La madre dijo al osito <<¡No te vayas solo al parque!>> y el osito se fue”).
3. En las *conductas de sentido de culpa* un personaje expresa sentimientos de responsabilidad respecto a una acción de la que es o se siente causa (ej. “El niño rompió la mesa y luego escapó a esconderse”).
4. En las *conductas adaptativas* un personaje acepta reglas sociales o familiares y también se clasifican en esta categoría las acciones que se ponen en marcha para solucionar un problema o para adaptarse a un cambio (ej. “Clara y su hermano estaban muy atentos en clase”).

Durante el procedimiento de análisis, para potenciar el nivel estadístico de las variables, se convirtieron en escalas a intervalos (cero-bajo, uno-medio, dos-alto) las frecuencias de las categorías “acontecimientos problemáticos con y sin solución”, “relaciones entre personajes” y “conductas de los personajes”. También se convirtieron en escalas a intervalos (cero-bajo, uno-medio, dos-alto, tres-muy alto) las frecuencias de las categorías “utilización de los personajes y de los lugares”.

Visto que no se observaron diferencias de género, excepto para la utilización del personaje de la mamá (media-niñas: 1.15, DE: .84; media-niños: .98, DE: .88; $F_{(1,320)} = 2.94$, $p < .05$), los datos serán reportados por niñas y niños juntos. Otras variables estaban cerca de alcanzar una diferencia significativa entre géneros, se trata de: la utilización del interior de la casa (media-niñas: 1.87, DE: 1.15; media-niños: 1.65, DE = 1.16; $F_{(1,320)} = 3.24$, $p = .073$), las relaciones positivas con personajes externos (media-niñas: .70, DE: .83; media-niños: .54, DE = .80; $F_{(1,319)} = 3.16$, $p = .076$), las relaciones negativas con personajes externos (media-niñas: .20, DE = .46; media-niños: .30, DE: .61; $F_{(1,320)} = 2.93$, $p = .087$), las conductas de rechazo de reglas (media-niñas: .14, DE: .40; media-niños: .24, DE = .54; $F_{(1,320)} = 3.77$, $p = .053$).

En el apartado dedicado a los resultados se analizarán las características de contenido de la historia, evaluando la relación entre media y desviación estándar de cada variable en cada franja de edad. Además se buscaran correlaciones con el nivel de cohesión global de la historia, con la edad del niño, con su nivel verbal y socio-económico familiar.

5.3 Resultados

A los cuatro años de edad sólo el 49% de los niños (Tabla 45; Figura 8) consiguió introducir en la historia un problema con solución, mientras que en el 20% de los casos (Figura 8) se introdujo un problema sin solución. A esta edad la historia todavía no se estructuraba y giraba en torno a una díada problema-solución, aunque estuviera presente. Los niños describían las acciones de los personajes que no siempre estaban ligadas entre sí a través de un nexo explícito de interconexión (Cohesión media: 2.68; DE: 1.85; Tabla 45). Con el paso del tiempo, los niños mejoraron sus competencias de insertar problemas y soluciones ($r = .27$, $p = .01$), especialmente a partir de los siete años (Media > DE). El desarrollo de los acontecimientos problemáticos con solución,

respecto a la edad, siguió una primera fase débilmente descendente entre los cuatro y los seis años ($r = -.14$, $p = .01$), luego una fase fuertemente ascendente entre los seis y los diez años ($r = .43$, $p = .01$). Con el paso del tiempo, mejoró también la cohesión narrativa del cuento ($r = .75$; $p = .01$), que empezó a girar claramente entorno a una diada problema-solución alrededor de los ocho años (Tabla 45). Los problemas con solución y el índice de cohesión narrativa resultaron fuertemente relacionados entre sí ($r = .52$, $p = .01$).

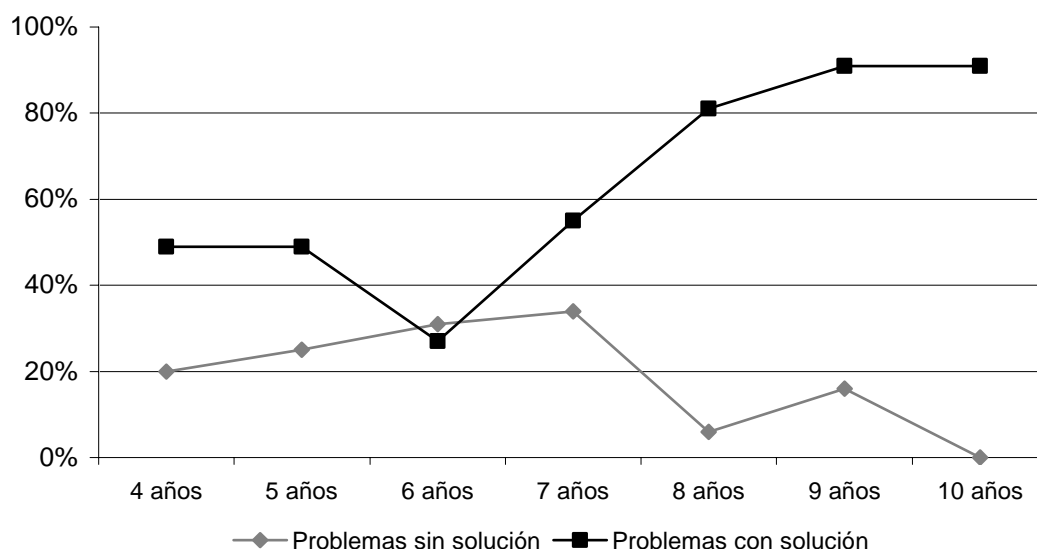
Tabla 45 – Problemas con solución y Cohesión de la historia

PROBLEMAS CON SOLUCIÓN				COHESIÓN NARRATIVA		
Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)	Media	DE	Historia en torno al problema con solución
4 años	49%	.75	.85	2.68	1.85	NO
5 años	49%	.73	.83	3.40	1.82	
6 años	27%	.38	.70	4.49	1.76	
7 años	55%	.97	.94	5.92	2.11	Algunos casos
8 años	81%	1.13	.72	7.64	1.72	SÍ
9 años	91%	1.34	.65	7.75	1.10	
10 años	91%	1.57	.66	8.28	1.19	

Contrariamente a los problemas solucionados (Figura 8), los acontecimientos problemáticos de la historia sin solución disminuyeron con la edad ($r = -.09$, $p = .01$). Presentaron una fase incremental entre los cuatro y siete años ($r = .10$, $p = .05$) y luego una fase decreciente entre los siete y diez años ($r = -.32$, $p = .01$).

Los elementos sin solución resultaron ser siempre menos frecuentes respecto a los problemas con solución (media de problemas con solución = .88, DE = .86; media de problemas sin solución: .27, DE = .56; $t_{(320)} = 11.43$, $p = .01$) y presentaban una fuerte variabilidad individual (Media < DE) en todas las edades. A los cinco años, y sólo en esta edad, los problemas con y sin solución estaban relacionados entre sí ($r = .37$, $p = .01$), evidenciando que podían coexistir en la misma historia. Desde la edad de siete años los acontecimientos problemáticos con solución se estabilizaron (Media > DE), mientras que los problemas sin solución tendieron a desaparecer. Esto indicó que la integración, conexión y reversibilidad de las fuerzas opuestas de la historia (problema y solución) pasa por una etapa inicial donde se introduce una sola fuerza (un problema sin solución).

Figura 8 – Acontecimientos problemáticos con y sin solución



Otro aspecto importante de la narración a los cuatro años fue que los niños centraron principalmente su atención en los lugares de la historia, cuya presencia ya era estable (Media > DE) con excepción de los lugares de fantasía (Media < DE; Tabla 46). Las historias ya mostraban el concepto de dentro y fuera de la casa de la Familia de los Osos, aunque eso no siempre venía expreso verbalmente. La utilización del interior de la casa ($r = .47$, $p = .01$), del exterior ($r = .29$, $p = .01$) y de lugares de fantasía ($r = .26$, $p = .01$) aumentó con la edad, mientras que los lugares no claros disminuyeron con el paso del tiempo ($r = -.23$, $p = .01$).

La utilización del interior de la casa presentó un valor añadido porque fue donde se produjo la mayoría de las relaciones positivas entre los personajes ($r = .66$, $p = .01$), fue donde los narradores utilizaron más el personaje de la mamá ($r = .72$, $p = .01$), del papá ($r = .58$, $p = .01$), del hijo ($r = .58$, $p = .01$), hija ($r = .59$, $p = .01$) y de la familia ($r = .45$, $p = .01$).

Tabla 46 – Localización de los episodios de la historia

INTERIOR DE LA CASA DE LOS OSOS					EXTERIOR DE LA CASA DE LOS OSOS				
Edad	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)	
4 años	69%	1.28	1.10	SÍ	69%	1.23	1.05	SÍ	
5 años	78%	1.42	1.03		76%	1.24	.97		
6 años	85%	2.15	1.08		92%	1.69	0.93		
7 años	84%	1.95	1.16		87%	1.84	1.08		
8 años	100%	2.88	.34		100%	1.94	.85		
9 años	100%	2.84	.45		100%	1.94	.72		
10 años	96%	2.43	.95		83%	1.91	1.12		

LUGARES DE FANTASÍA					LUGAR NO CLARO				
Edad	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)	
4 años	37%	.51	.75	NO	63%	1.85	1.44	SÍ	
5 años	45%	.64	.87		81%	2.09	1.23		
6 años	42%	.58	.81		88%	1.54	1.03		
7 años	34%	.45	.69		92%	1.97	1.05		
8 años	94%	1.33	.72	SÍ	81%	1.38	.96	SÍ	
9 años	56%	1.03	1.06	NO	59%	0.72	.68		
10 años	70%	1.43	1.27	SÍ	91%	1.35	.83		

A los cinco años, los niños centraron principalmente su atención en los personajes de mamá y papá oso, cuya presencia se volvió estable (Media > DE; Tabla 47). La utilización de la mamá ($r = .47$, $p = .01$) y del papá ($r = .29$, $p = .01$) aumentó con la edad, mientras que los personajes no claros disminuyeron con el paso del tiempo ($r = -.40$, $p = .01$).

Tabla 47 – Utilización de los personajes de mamá, papá y personajes no claros

MAMÁ					PAPÁ				
Edad	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)	
4 años	56%	.81	.90	NO	54%	0,74	,83	NO	
5 años	66%	.88	.79	SÍ	69%	0,97	,83	SÍ	
6 años	85%	1.19	.8		81%	1,04	,72		
7 años	87%	1.32	.77		82%	1,13	,7		
8 años	94%	1.56	.73		100%	1,25	,45		
9 años	97%	1.47	.72		94%	1,53	,67		
10 años	96%	1.57	.79		83%	1,48	,95		
PERSONAJES NO CLAROS									
Edad	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)					
4 años	62%	1.66	1.38	SÍ					
5 años	67%	1.18	1.06						
6 años	65%	.81	.69						
7 años	63%	1.00	.99						
8 años	38%	.38	.50	NO					
9 años	44%	.44	.50						
10 años	30%	.30	.47						

A los seis años los niños se centraron principalmente en las relaciones positivas entre personajes y en la utilización de la familia como una entidad única (Media > DE; Tabla 48). El número de relaciones positivas entre personajes ($r = .51$, $p = .01$) y la utilización de la familia ($r = .29$, $p = .01$) aumentaron con la edad.

Tabla 48 – Inserción de relaciones positivas y utilización del personaje “Familia”

RELACIONES POSITIVAS				UTILIZACIÓN DE LA FAMILIA				
Edad	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)
4 años	54%	.87	.88	NO	32%	.44	.73	NO
5 años	52%	.84	.88		31%	.46	.82	
6 años	81%	1.46	.81		65%	1.00	.94	
7 años	89%	1.63	.67	SÍ	68%	.84	.75	SÍ
8 años	100%	2.00	.10		69%	.69	.48	
9 años	100%	2.00	.12		91%	1.22	.66	
10 años	100%	1.91	0.29		78%	.96	.71	

A los siete años se alcanzó estabilidad (Media > DE; Tabla 49) en utilizar otros personajes clave de la historia (hijo, hija, médico y policía) y en inserir relaciones positivas con personajes externos a la familia. La utilización del hijo ($r = .32$, $p = .01$), hija ($r = .38$, $p = .01$), médico ($r = .23$, $p = .01$) y de relaciones positivas con personajes externos ($r = .61$, $p = .01$) aumentó con la edad mientras que no se detectó este incremento por la utilización del policía ($r = .07$, $p = .20$). Además a los siete años algunos niños empezaron a estructurar su historia en torno a un acontecimiento problemático con solución (Tabla 45).

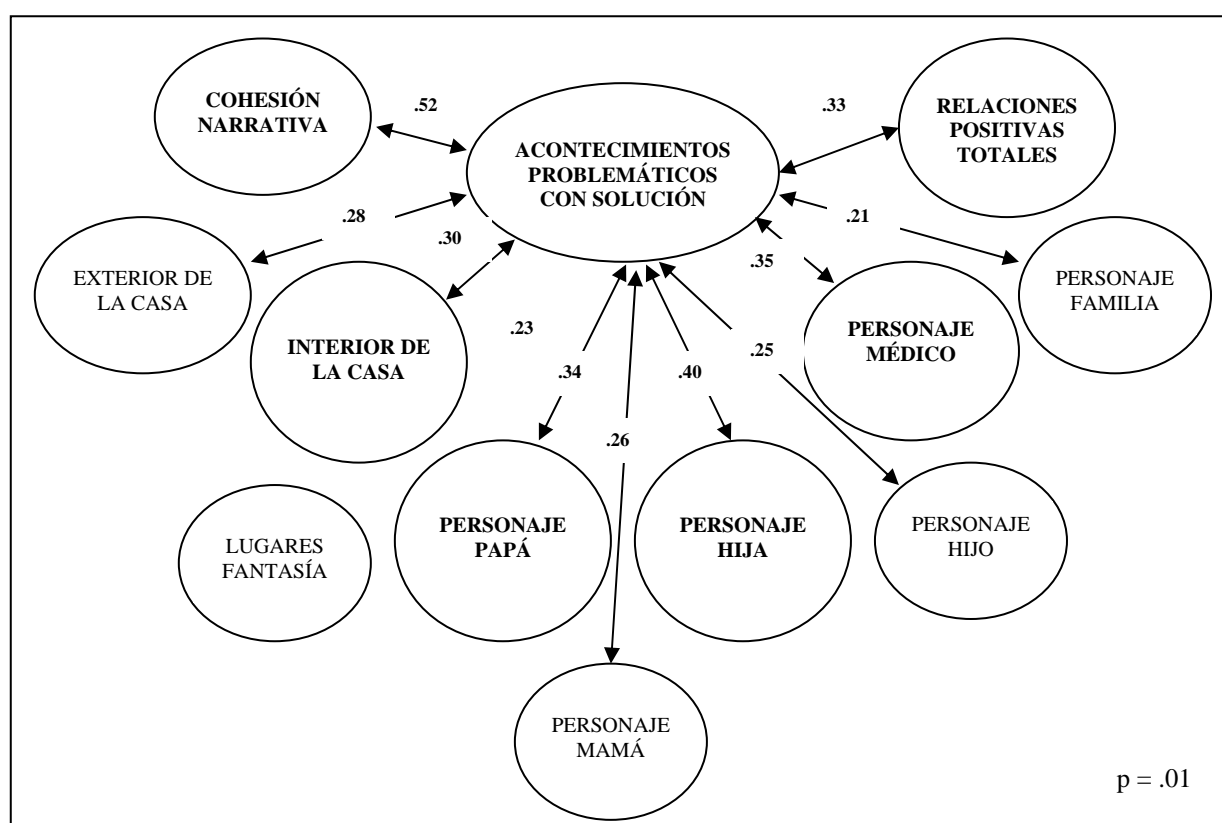
Tabla 49 – Utilización de otros personajes clave y de relaciones positivas

HIJO					HIJA				
Edad	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)	
4 años	31%	.36	.61	NO	27%	.29	.52	NO	
5 años	39%	.48	.70		42%	.57	.76		
6 años	58%	.88	.95		62%	.88	.91		
7 años	61%	.87	.84	SÍ	68%	.97	.85	SÍ	
8 años	88%	1.19	.75		81%	1.25	.86		
9 años	78%	1.06	.72		78%	1.03	.69		
10 años	57%	.80	.80		61%	.91	.85		
MÉDICO					POLICÍA				
Edad	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)	
4 años	40%	.53	.77	NO	43%	.59	.82	NO	
5 años	46%	.58	.68		46%	.61	.80		
6 años	31%	.31	.47		23%	.23	.43		
7 años	55%	.63	.63	SÍ	55%	.61	.59	SÍ	
8 años	81%	1.06	.68		50%	.69	.79	NO	
9 años	66%	.91	.78		56%	.69	.69	SÍ	
10 años	78%	1.09	.73		74%	.83	.58		

RELACIONES POSITIVAS CON PERSONAJES EXTERNOS				
Edad	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media>DE)
4 años	25%	.34	.64	NO
5 años	16%	.12	.33	
6 años	38%	.50	.71	
7 años	58%	.82	.80	SÍ
8 años	94%	1.69	.60	
9 años	81%	1.34	.79	
10 años	83%	1.57	.79	

A partir de los ocho años se alcanzó una estabilidad general en introducir un acontecimiento problemático con solución y en estructurar el cuento alrededor de él (Tabla 45). Esta nueva competencia (general en la muestra) estaba relacionada con todos los índices antes mencionados (Figura 9), evidenciando una progresiva mayor utilización y diferenciación de los personajes y de sus relaciones.

Figura 9 – Correlaciones entre problemas con solución y las variables de contenido



En las diferentes franjas de edad había otros elementos de contenido más inestables y menos frecuentes que acompañaban al desarrollo de la historia. Estos elementos eran: los acontecimientos problemáticos sin solución, las conductas de los personajes

(conductas adaptativas, agresivas, de rechazo de reglas y sentimientos de culpa) y las relaciones negativas entre ellos (Tabla 50).

Tabla 50 – Otros contenidos más inestables que acompañan la historia

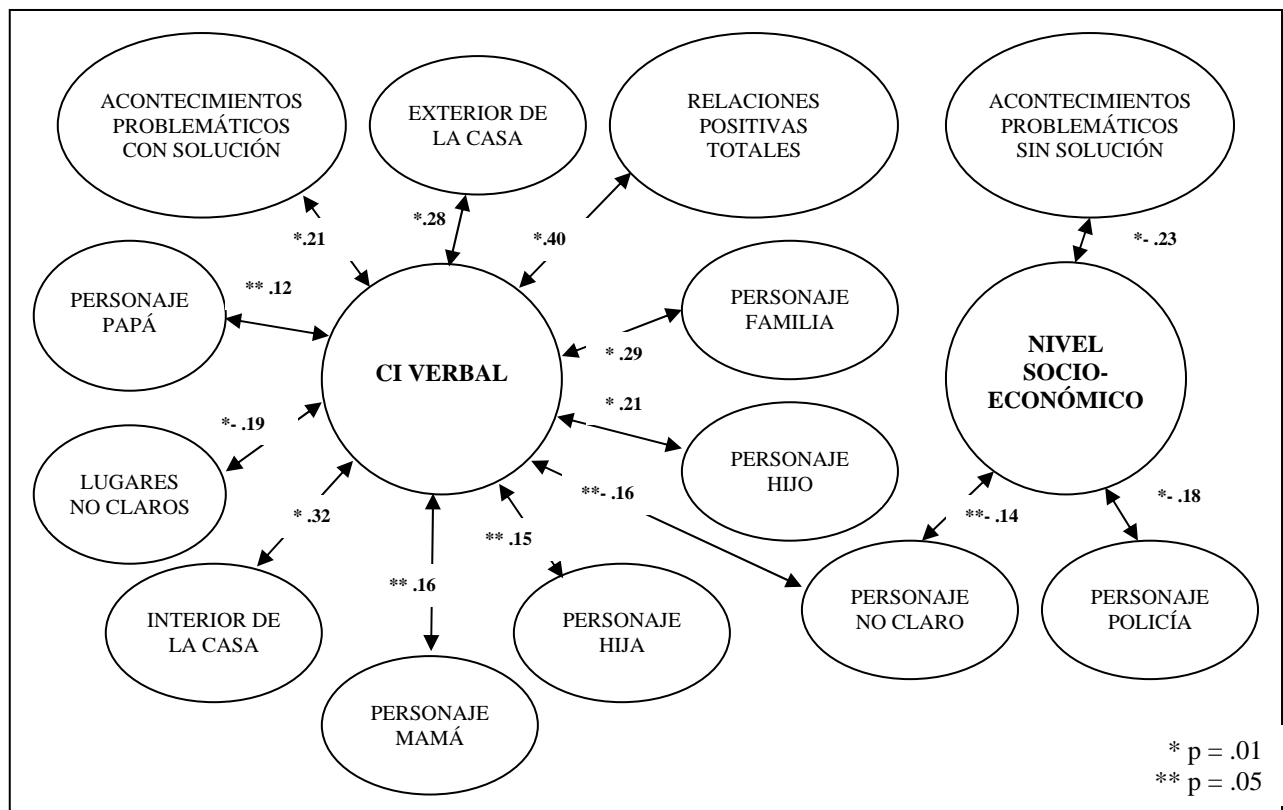
ACONTEC. PROBLEMÁTICOS SIN SOLUCIÓN					CONDUCTAS ADAPTATIVAS				
Edad	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)	
4 años	20%	.25	.54	NO	16%	.23	.57	NO	
5 años	25%	.36	.67		36%	.51	.75		
6 años	31%	.35	.56		50%	.73	.83		
7 años	34%	.45	.69		61%	1.00	.90	SÍ	
8 años	6%	.13	.50		38%	.63	.89	NO	
9 años	16%	.16	.37	34%	.47	.72			
10 años	0%	.00	.00	AUSENTE	26%	.35	.65		
CONDUCTAS AGRESIVAS					RECHAZO DE LAS REGLAS				
Edad	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)	
4 años	38%	.54	.75	NO	16%	.22	.54	NO	
5 años	18%	.25	.59		16%	.24	.58		
6 años	12%	.19	.57		12%	.12	.33		
7 años	29%	.39	.68		24%	.24	.43		
8 años	19%	.19	.40		25%	.25	.45		
9 años	28%	.31	.54		9%	.09	.30		
10 años	22%	.35	.71		4%	.04	.21		
SENTIDO DE CULPA					RELACIONES NEGATIV. PERSONAJES				
Edad	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)	Niños/historias	Media	DE	Estabilidad (Media > DE)	
4 años	10%	.10	.30	NO	31%	.41	.67	NO	
5 años	3%	.03	.17		18%	.22	.52		
6 años	0%	.00	.00	AUSENTE	27%	.35	.63		
7 años	3%	.03	.16	NO	32%	.58	.89		
8 años	6%	.06	.25		25%	.50	.89		
9 años	0%	.00	.00	AUSENTE	25%	.41	.76		
10 años	4%	.04	.21	NO	26%	.48	.85		

Las conductas agresivas de los personajes resultaron más frecuente a los cuatro años que a los diez ($r = -.11$, $p = .05$). Podían caracterizar un acontecimiento problemático de la historia (con o sin solución) o una relación negativa entre personajes. De manera parecida, las conductas de rechazo de las reglas ($r = -.09$, $p = .05$) y de sentido de culpa ($r = -.11$, $p = .05$) disminuyeron con la edad. Contrariamente, las conductas adaptativas aumentaron con la edad ($r = .15$, $p = .01$) y tocaron su punto máximo a los siete años. Este tipo de conductas a menudo constituyan elementos introducidos para compensar e integrar conductas agresivas o acontecimientos problemáticos.

Las relaciones negativas entre personajes, a diferencia de las relaciones positivas, no estaban relacionadas con la edad ($r = .51$, $p = .01$), y eran siempre menos frecuentes y numerosas de estas (media de las relaciones positivas: 1.23, DE: .89; media relaciones negativas: .40, DE: .70; $t_{(320)} = 14.50$, $p = .01$). Estaban relacionadas con los acontecimientos problemáticos con solución ($r = .41$, $p = .01$), con la utilización del personaje del policía ($r = .39$, $p = .01$) y con conductas agresivas ($r = .49$, $p = .01$), tomando, cuando presentes, un rol activo en la constitución de una díada problema-solución.

En fin los resultados indicaron: 1- que el índice de cohesión narrativa estaba fuertemente relacionado con las competencias verbales del niño (CI Verbal; $r = .49$; $p = .01$); 2- que otras variables de contenido también estaban relacionadas con las competencias verbales del niño y con el nivel socio-económico de su familia de origen (Figura 10). En concreto, las competencias verbales estaban más estrechamente relacionadas con la competencia de introducir en la historia relaciones positivas ($r = .40$; $p = .01$) y de ambientar diferentes episodios en el interior de la casa de los Osos ($r = .32$; $p = .01$). Por otro lado, la menor utilización de acontecimientos problemáticos sin solución, de personajes no claros y del policía estaba débilmente relacionada con un más alto nivel socio-económico de la familia del narrador (Figura 10).

Figura 10 – Correlaciones entre contenidos, CI verbal y Nivel Socio-Económico familiar



Conclusiones

Entre los tres años y medio y los once años los niños diferenciaron e integraron progresivamente los temas de las historias narradas a través del test de la Familia de los Osos. Los contenidos no claros y sin solución disminuyeron con la edad mientras que se registró un aumento de temas que implicaban a los padres, el interior de la casa y la adaptación familiar, los hijos, lugares y personajes externos, relaciones positivas y externas.

Las relaciones negativas, las conductas agresivas y los problemas sin solución constituyeron elementos narrativos inestables pero también importantes que venían progresivamente incluidos en díadas problema-solución. Probablemente solucionar un problema en una narración implica la capacidad de ver más allá del problema, del elemento que altera el deseado curso de los acontecimientos, para englobarlo en una estructura circular y reversible tipo causa-efecto (problema-solución). Probablemente esta competencia narrativa radica en una estructura representacional que, especialmente a partir de los ocho años, permite al niño expresar intentos eficaces de enfrentarse narrativamente a los conflictos.

Por cuanto atañe la progresiva estabilización de relaciones positivas, adaptación familiar y de acontecimientos problemáticos con solución, se conjetura una influencia importante del tipo de emoción asociada a la representación de relaciones, problemas, conductas personales y familiares. Así que, cuando un niño narraba su historia recurría:

1. con más frecuencia a contenidos alrededor de los cuales giraban emociones positivas, estimulando su “acercamiento conceptual”, que se equilibraban alternándose con contenidos negativos o problemáticos, evitando la habituación/sensibilización consiguiente a la utilización reiterada del mismo esquema positivo;
2. con menor frecuencia a contenidos negativos, que necesitaban ser englobados en una estructura más compleja, de tipo causa-efecto, alrededor de los cuales giraban los otros contenidos. Es decir, el niño podía acercarse a representaciones de problemas, percibiendo las emociones negativas asociadas y buscando una conclusión que los delimitara, no contaminando otros contenidos.

Es probable que los contenidos positivos de la narración constituyeran elementos que se enlazaban entre sí y que tendían a integrarse, no reiterarse excesivamente y asociarse al un núcleo central negativo o problemático.

La estrecha conexión entre competencia verbal, presencia de relaciones positivas y utilización del interior de la casa evidencia que los niños con mayores competencias verbales enfocaban la historia más alrededor de lo que prototípicamente caracteriza una familia: la casa y las relaciones positivas. Esto lleva a la “hipótesis de un mundo armónico” (Del Val, 2007) según la cual los niños, hasta los diez años, tenderían a representarse un mundo positivo, que satisface las necesidades individuales. De esta manera los aspectos representacionales positivos serían más frecuentes que los negativos porque satisfacen necesidades de referencia afectiva y social (Trevvarthen & Aitken, 2003; Bowlby, 1969).

Por cuanto atañe la progresiva estabilización y utilización de temas que impliquen a los padres, al interior de la casa y las conductas de adaptación familiar es probable que radique en la frecuente exposición real a este tipo de situaciones por parte del niño. Los padres y el interior de la casa constituyen situaciones estables que se presentan cotidianamente, se reiteran desde el nacimiento y que definen gran parte del escenario familiar. Así que las experiencias de adaptación a la vida familiar constituirían una fuente representacional y episódica que estimularía a enfrentarse y mediar elementos conflictivos (problema y su solución).

Respecto a la progresiva estabilización y utilización de temas que implicaban otros personajes (también externos a la familia) se conjetura que radique en la tendencia infantil a abrirse progresivamente al mundo exterior a través de la escuela y del grupo de pares. La prevalencia de representaciones de relaciones positivas con el mundo exterior evidencia la importancia de las emociones positivas asociadas a las representaciones sociales, que empujarían al niño también a una definición autobiográfica y social positiva.

Todo este proceso de diferenciación, clarificación e integración de los contenidos está probablemente influido por el contexto familiar y extrafamiliar real. Los niños provenientes de familias con un más alto nivel socio-económico tendieron a utilizar menos personajes no claros. Esto puede llevar a conjeturar que hayan sido estimulados de manera más exigente desde el punto de vista de la claridad comunicativa. Por otro lado, la baja utilización del personaje del policía y de acontecimientos problemáticos sin solución deja espacio a una ulterior reflexión.

El personaje del policía estaba generalmente involucrado en acontecimientos problemáticos con o sin solución y su utilización no estaba relacionada con la edad. Esto significa que a menudo este personaje evocaba representaciones caracterizadas

por emociones negativas o conflictivas y que tenían que ser englobadas en estructuras narrativas con solución o compensadas por elementos positivos. También los acontecimientos problemáticos sin solución tendieron a convertirse en díadas problema-solución con la edad, probablemente porque la carga emocional asociada empujaba hacia una estructura narrativa más compleja. La correspondencia entre alto nivel socio-económico y menor utilización de estos dos elementos indica entonces una ulterior preferencia de temas positivos respecto a los negativos. Esta preferencia podría constituir tanto una tendencia a una mayor complejidad narrativa como también una fuente de desequilibrio entre contenidos positivos, negativos y problemáticos hacia contenidos exclusivamente positivos (Kohut, 1971; Joel, Hinshaw & Huang-Pollok, 2006).

5.5 Discusión

Los resultados del estudio confirman las hipótesis según las cuales, al aumentar la edad, corresponde en las historias de la Familia de los Osos: 1- un aumento de la cohesión narrativa y de acontecimientos problemáticos con solución, de la utilización de diferentes lugares, personajes y relaciones positivas; 2- una disminución de contenidos no claros y de problemas sin solución. Además la edad de los 8 años constituye una etapa de cambio narrativo importante, en la que los niños alcanzan una estabilidad generalizada en clarificar, diferenciar, solucionar, cohesionar e integrar los diferentes elementos del cuento. También en el estudio de Botvin y Sutton Smith (1977), así como por otros autores (Piaget, 1955; Bruner, 1991; Stadler & Ward, 2005), se detectaba un desarrollo de las competencias narrativas progresivo a lo largo de la infancia. De acuerdo con las teorizaciones de Piaget (1955), alrededor de los 7-8 años, el niño desarrolla una competencia lógica más avanzada y relacionada con la realidad física, que le permite una mayor competencia de solución de problemas y una mayor coherencia lógico-narrativa.

Además los resultados evidencian que los niños tienden a integrar, con la edad, los contenidos negativos del cuento en díadas problema-solución, equilibrándolos con contenidos positivos y adaptativos. Estas competencias están relacionadas con el nivel verbal del niño y con el nivel socio-económico de su familia de origen.

Según diferentes autores (Cacioppo, Tassinary & Berntson, 2007; Bradley, Codispoti & Lang, 2000; Greenspan, 1997; Garber & Dodge, 1991; Siegel, 1999; Damasio, 1994; Bechara & Damasio, 2005; Bever 1986), la valencia emocional positiva o negativa asociada a una experiencia repetida (y a su representación) se traduce en un estado emocional que impulsa al individuo a acercarse o distanciarse de una determinada clase de estímulos, determinando una motivación apetitiva o defensiva. Así que las representaciones positivas estimularían al niño a acercarse conceptualmente a ellas durante el cuento, mientras que las negativas estimularían mecanismos de defensa necesarios para elaborarlas, resolverlas o evitarlas. Esto explicaría porque en las historias de muestra del estudio (con desarrollo cognitivo-conductual típico), se registra una tendencia general a solucionar, progresivamente con la edad, problemas y conflictos narrativos, asociando una valencia principalmente positiva a los acontecimientos de la historia. Esto sería índice de la tendencia a integrar y equilibrar componentes cognitivas, emocionales y sociales, atribuyendo significados positivos a la experiencia, intentando gestionar los aspectos negativos, los problemas y los conflictos.

Referencias

- Achenbach, T. M., (1991). *Manual for the Child Behaviour Checklist*. Burlington, Vermont: Universidad de Vermont, Departamento de Psiquiatría.
- Allen, P. A., Kart, K. P., & Lord, R. G. (2008). Emotion and episodic memory. En E. Dere, A. Easton, L. Nadel & P. Huston (Eds.), *Handbook of Episodic Memory*, (pp 115-132), Países Bajos: Elsevier.
- Baddley, A. (1986). *Working memory*. Oxford, Inglaterra: Clarendon.
- Bartlett F. C. (1932). *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Trad Cast. P. Soto & C. del Barrio. *Recordar*. Madrid: Alianza 1996.
- Bechara, A., & Damasio, H. (2005). The somatic marker hypothesis: a neural theory of economic decision. *Games and Economic Behavior*, 52, 336-372.
- Bechara, A., Damasio, H., Granel, D., & Damasio, A. (2005). The Iowa gambling task and the somatic marker hypothesis: some questions and answers. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 159-162.
- Bever, T. G. (1986). The aesthetic basis for cognitive structures. En M. Brand & R. M. Harnish (Eds), *The representation of knowledge and belief* (pp. 314-356). Tucson: University of Arizona Press.
- Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S (1995). *The Bears Family: cognitive coding handbook*. Manual inédito. Bethesda, EE.UU.: National Institute of Child Health and Human Development, Child and Family Research Unit.
- Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13 (4), 377-388.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. (Vol 1. attachment)*. Nueva York: Basic Books, 1982.

- Bradley, M. M., Codispoti, M., & Lang, P. J. (2000). Emotions in picture perception: content, color and gender differences. *Journal of abnormal psychology*, 109, 373-385.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- Cacioppo, J. T., Tassinary, L. G., & Berntson, G. G. (2007). *Handbook of psychophysiology* (3rd ed.). Nueva York: Cambridge.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: emotion, reason and the human brain*. Trad. it. *L'errore di Cartesio: emozione, ragione e cervello umano*. Milán: Adelphi 1994.
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de Investigación en Psicología*, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 10 (1), 9-48.
- Gabbard, G. O. (2000). *Psychodynamic psychiatry in clinical practice, 3rd Edition*. Trad. Ital. S. Galati, *Psichiatria psicodinamica*. Milán: Raffaello Cortina, 2002.
- Garber, J., & Dodge, K. A. (1991) *The development of emotion regulation and dysregulation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Greenspan, S. I. (1997). *The Growth of mind*. Cambridge, Massachusetts: Perseus Publishing.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and emotion*, 13(5), 551-573.
- Hebb D. O. (1949). *The organization of behavior: a neuropsychological theory*. Nueva York: Wiley & Sons, Inc.
- Hollingshead, A. B. (1975). *Four factor index of social status*. Manual inédito, Nueva Haven, Connecticut: Yale University, Departamento de Sociología.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: the development of children's scripts, stories, and personal narratives. En A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Joel, T., Hinshaw, P., & Huang-Pollock, C. (2006). Disorders of attention and impulse regulation. En D. Chicchetti. & J. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology 2nd edition* (vol. 3, pp. 358-403). Nueva Jersey: Wiley & Sons.
- Judge, T., & Larsen, R. J. (2001). Dispositional sources of job satisfaction: a review and theoretical extension. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 86, 67-98.
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self*. Trad. Cast. *Análisis del self*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1996.
- Konorski J. (1967). *Integrative activity of the brain*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (1998). Emotion, motivation, and anxiety: brain mechanisms and psychophysiology. *Biological Psychiatry*, 44, 1248-1263.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (2005). *International affective picture system (IAPS): affective ratings of pictures and instruction manual*. Gainesville, Florida: University of Florida, NIMH: Center for the study of emotion and attention.
- Larsen, R. J., & Buss, D. M. (2008). *Personality psychology: domains of knowledge about human nature* (3^a edición). Nueva York: McGraw Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Nueva York: Springer.
- Mandler, J. (1983). Representation. En P. H. Musen (series Ed.), J. H. Flavell & E. M. Markman (Vol. Eds), *Handbook of child psychology: Vol 3. Cognitive Development 4edn* (pp. 420-494). Nueva York: Wiley.
- Mandler J. (1984). *Stories, scripts and scenes: aspects of a schema theory*. Hillsdale, Nueva Jersey: Laerence Erlbaum Associates.
- McWilliams, N. (1994). *Psychoanalytic diagnosis: understanding personality structure in the clinical practice*. Nueva York: The Guilford Press.
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Piaget, J. (1955). *The Child's construction of reality*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Propp, V. (1928). *The morphology of the folktale*. Austin: University of Texas Press, 1968.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind*. Trad. it. *La mente relazionale*. Milán: Raffaello Cortina editore.
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33, 2, 73-80.
- Stein, N., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processing*. Vol. 2. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.
- Trevarthen C., & Aitken K. (2003). Infant intersubjectivity: research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 42 (1), 3-48.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford, Reino Unido: Clarendon Press.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: from mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.
- Venuti, P., & Iandolo, G. (2003). *El Método proyectivo de la "Familia de los Osos"*. Manual inédito. Trento, Italia: ODFLab, Universidad de Trento.
- Venuti, P. & Iandolo, G. (2008, Septiembre). *Il metodo Proiettivo della Famiglia degli Orsi: risultati della taratura italiana*. Artículo presentado en el XXIII Congreso Nacional de psicología dinámico-clínica, Universidad de Padua (Italia).
- Venuti, P., & Cesari, E. (1998). Proposta di un nuovo metodo proiettivo: "La Famiglia degli Orsi". En A. Lis (Ed), *Tecniche proietive per l'indagine di personalità* (pp. 219-257). Bolonia: Il Mulino.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. Nueva York: Guilford Press.
- Wechsler D. (1967). *Manual for the Wechsler preschool and primary scale of intelligence*. Nueva York: Psychological Corporation. Trad. Ital. *Manual for the Wechsler preschool and primary scale of intelligence*. Florencia: Giunti O.S., 1986.
- Wechsler D. (1974). *Manual for the Wechsler intelligence scale for children revised*. Nueva York: Psychological Corporation. Trad. Ital. *Manual for the Wechsler preschool and primary scale of intelligence*. Florencia: Giunti O.S., 1987.

CAPÍTULO 6

EL TEST DE LA FAMILIA DE LOS OSOS: DESARROLLO Y ESTABILIDAD DE LOS CUENTOS DE NIÑOS ESPAÑOLES ⁴

*“The Bears Family Projective Test:
narrative development and stability of Spanish children’s stories”*

Palabras clave. Producción narrativa, Técnica proyectiva, Cognición, Emoción.

Keywords. Storytelling, Projective technique, Cognition, Emotion.

Resumen

Durante los últimos diez años el Test Proyectivo de la Familia de los Osos (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1995; Venuti & Cesari, 1998; Venuti & Iandolo, 2003) ha sido ampliamente utilizado en Italia para investigar el desarrollo típico de la narración infantil. Ahora este instrumento se emplea para confirmar los estudios precedentes e investigar posibles diferencias con una muestra de niños españoles. Los resultados evidencian la plena congruencia de las puntuaciones obtenidas por esta nueva muestra con la italiana, confirmando lo ya encontrado en estudios precedentes. Además, a diferencia de los contenidos del cuento, el índice de cohesión, el número de proposiciones y episodios de la historia tienden a permanecer estables a corto plazo, probablemente por la actitud narrativa y discursiva específica del niño.

Summary

During the past ten years the Bears Family Projective Test (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1995; Venuti & Cesari, 1998; Venuti & Iandolo, 2003) has been widely used in Italy to investigate the typical development of children’s storytelling. Now the instrument is used to confirm previous studies and investigate potential differences with a sample of Spanish children. The results show the full similarity between this new sample with the Italian one, confirming the results found in previous studies. New results evidence that the cohesion index, the number of propositions and episodes of the stories tend to remain stable in the short term, probably due to the specific narrative and discursive attitude of the child.

⁴ Iandolo, G., del Barrio C., & Linaza, J. (2011). El test de la Familia de los Osos: desarrollo y estabilidad de los cuentos de niños españoles. *Manuscrito en proceso de envío a revista.*

6.1 Introducción

El desarrollo de las competencias narrativas a lo largo de la infancia ha sido descrito desde diferentes enfoques teóricos (Nicolopoulou, 1997). Es progresivo con la edad (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Applebee, 1978; Nelson, 1989; Bruner, 1986; McKeough, 1997; McKeough & Genereux, 2003), radica en la evolución lingüística (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Nelson, 1996), conceptual (Piaget, 1955; Bruner, 1990), de patrones episódicos-semánticos (Nelson, 1981; Mandler, 1984; Tulving, 1983, 2002), de modelos relacionales (Bowlby, 1969; Laible, Carlo, Torquati & Ontai, 2004; Mayseless, 2005; Moss, Bureau, Béliveau, Zbedik & Lépine, 2009) y en la estimulación del contexto socio-cultural (Vigotsky, 1934; Feldmann, 1994; Baddley, 1997). La narración se desarrolla a partir de los dos-tres años de edad (Nelson, 1989) y su progreso está estrechamente relacionado con el desarrollo lingüístico y representacional tanto cuando el niño cuenta experiencias reales como cuando crea historias imaginarias (Hudson & Shapiro, 1991).

Según Bartlett (1932) no es posible hacer una nítida distinción entre recordar, percibir e imaginar. Un estímulo percibido entra a formar parte del sistema de procesamiento interno del individuo que lo elabora, tratando inconscientemente de ajustarse a la situación presentada. Hay entonces un esquema perceptual preexistente (modelo de representación interna) que permite al individuo atribuir un significado a los datos perceptivos (Mandler, 1984; Nelson, 1981). En la producción de un cuento, el modelo de representación interna constituye el punto de partida de todo el proceso: el niño interpreta y representa los elementos relacionados con un tema (Murray, 1953) y este conocimiento le proporciona un guión (o *script*) para la construcción sucesiva de una narración (Bartlett, 1932; Schank & Abelson, 1977; Kintsch & van Dijk, 1978; Nelson, 1981; Mandler, 1984; Rollo, 2007). Así que el guión interno (o *script*) permite organizar una narración, interpretando los estímulos de la experiencias, representando conceptos, significados y episodios para re-generarlos y re-presentarlos de forma declarativa en la memoria a corto plazo (Bartlett, 1932; Baddley, 1986; Mandler, 1983, 1984; Tulving, 1983, 2002; Allen, Kaut & Lord, 2008).

Según Bever (1986) hay dos procesos fundamentales en la percepción del mundo: la creación de la representación de lo que se ha percibido y la integración en ella de los conflictos, a través del conocimiento perceptivo y conceptual. Así que a la integración de los conflictos representacionales se acompaña energía emocional que se asocia a la

representación misma. También según la “Hipótesis del Marcador Somático” (Bechara & Damasio, 2005), la activación emocional y fisiológica asociada a una experiencia influye en las funciones cognitivas superiores como la memoria episódica, la toma de decisiones y la narración. Así que las emociones que el niño experimenta en determinadas situaciones tienden a configurarse según patrones típicos, confluyendo en la organización global de su funcionamiento cognitivo, afectivo y narrativo. Estos patrones tienden a ser relativamente estables en el tiempo y van a constituir progresivamente un rasgo emocional típico del individuo (Larsen & Buss, 2008).

La Familia de los Osos (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1995; Venuti & Cesari, 1998; Venuti & Iandolo, 2003) es un test de producción narrativa para la infancia que permite estimular y evaluar las competencias narrativas entre los tres y los once años. A través del análisis del relato, el instrumento permite evaluar el nivel formal y de contenido de la historia inventada. En concreto, permite evaluar la competencia para: 1- interconectar diferentes proposiciones en episodios complejos; 2- enfocar y cohesionar una argumentación en torno a un tema o a un elemento problemático central, seguido por su solución; 3- introducir los elementos estructurales convencionales típicos de las historias occidentales; 4- narrar acontecimientos con una valencia positiva y adaptativa más que negativa y desadaptativa.

Resultados previos con el Test de la Familia de los Osos (Iandolo, Esposito & Venuti, 2011a) mostraron que, en la infancia, al aumentar la edad correspondía un aumento de los elementos de la microestructura local del cuento (proposiciones y episodios), de su nivel de cohesión y estructura convencional. Además los niños tendían a integrar progresivamente los contenidos negativos del cuento en diádas problema-solución, equilibrándolos con contenidos positivos y adaptativos (Iandolo, Esposito & Venuti, 2011b). Todas estas variables estaban relacionadas con las competencias verbales del niño, destacando que, alrededor de los 8 años de edad, se alcanzaba una estabilidad general en la producción, integración y compensación positiva de los diferentes elementos del cuento. Se trata de un “salto evolutivo narrativo” probablemente relacionado con el pasaje entre “etapa preoperacional” a la de las “operaciones concretas” (Piaget, 1955).

Según Piaget (1955), hasta los 7-8 años, los niños no serían capaces de crear un “*todo coherente*” en una historia, tendiendo a romper el todo en una serie de fragmentos y elementos incoherentes. Así que los niños pequeños empiezan a contar historias hechas por simples yuxtaposiciones de acciones alrededor de los 3-4 años (Botvin &

Sutton-Smith, 1977; Applebee, 1978; Stadler & Ward, 2005) hacia una narración más compleja, con diádas de significados interconectados entre sí (o funciones; Propp, 1928). En los niños con desarrollo típico en el Test de la Familia de los Osos, estas diádas de significado tienden a girar alrededor de un problema y su solución de manera estable en torno a los 8 años. Además, en el Test de la Familia de los Osos, los niños con desarrollo típico tienden a compensar los contenidos narrativos negativos con elementos positivos, adaptativos y resolutivos (Iandolo et al. 2011b). Esto probablemente está relacionado con necesidades de referencia afectiva y social positiva (Trevvarthen & Aitken, 2003; Bowlby, 1969), delimitando las cargas emocionales negativas y compensándolas en una estructura representacional progresivamente más compleja e integrada. Así que las representaciones positivas estimularían al niño a acercarse conceptualmente a ellas durante el cuento, mientras que las negativas estimularían mecanismos de defensa necesarios para elaborarlas, resolverlas o evitarlas.

Justificación de la necesidad del trabajo

Las culturas italiana y española son muy parecidas y contemporáneamente muy diferentes. Por un lado hay diferencias históricas y de idioma, por otro lado español e italiano son lenguas romances y pertenecen a dos países occidentales, mediterráneos y con muchos puntos de encuentro.

A través de este estudio se quiere investigar la evolución y estabilidad a corto plazo de las competencias narrativas de una muestra de niños españoles a través del Test Proyectivo de la Familia de los Osos (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1995; Venuti & Cesari, 1998; Venuti & Iandolo, 2003). Además se quieren investigar las diferencias entre las competencias narrativas de esta nueva muestra respecto a las normas italianas de referencia.

Objetivos e hipótesis

El objetivo del estudio fue analizar el desarrollo narrativo de una muestra de niños españoles con desarrollo típico, a través del Test Proyectivo de la Familia de los Osos, comparando la edad de los cinco-seis años (grupo G1) con la de ocho-nueve años (grupo G2). A través de la narración repetida a distancia de seis meses (grupo G1) o después de un año (grupo G2), se quiso evaluar el tipo de juego asociado a la narración y los verbos utilizados en el cuento, la estabilidad en el tiempo de la cohesión y de los diferentes índices del relato (formales y de contenido). Además se quiso investigar si,

como en la muestra de referencia italiana (Iandolo et al., 2011b), los contenidos de los cuentos españoles se ampliaban progresivamente con la edad y tendían al equilibrio entre elementos positivos y negativos.

Se conjeturó entonces que:

1. los niños mayores (ocho-nueve años; grupo G2) habrían jugado menos durante el cuento final (tercera sesión; Tabla 53) respecto a los niños más pequeños (cinco-seis años; grupo G1);
2. las historias de los niños mayores (ocho-nueve años; grupo G2) habrían presentado historias caracterizadas por más verbos relacionados con los estados físicos y mentales de los personajes, respecto a los niños más pequeños (cinco-seis años; grupo G1).

Otras hipótesis que guiaban la investigación fueron que las puntuaciones narrativas obtenidas por la muestra habrían:

1. evidenciado un desarrollo narrativo progresivo (formal y de contenido) entre niños pequeños (grupo G1) y mayores (grupo G2);
2. confirmado la presencia de una dinámica global de equilibrio entre contenidos positivos y negativos del cuento en todas las edades, tal como se había verificado en los estudios con la muestra de referencia italiana (Iandolo et al., 2011b);
3. subrayado la estabilidad del índice de cohesión narrativa tanto a distancia de seis meses (grupo G1), en cuanto se trataba de la misma franja de edad, como de un año (grupo G2), en cuanto ya se alcanzaba un nivel relativamente alto;
4. sido generalmente congruentes con las puntuaciones normativas italianas (Iandolo et al., 2011a-b).

6.2 Método

Participantes

Participaron en la investigación 16 niños (Tabla 51) entre 5;3 años (63 meses) y 9;9 años (118 meses) en dos encuentros repetidos, a distancia de seis meses o después de un año. Ocho niños de la muestra iban al último año de la escuela infantil (grupo G1) y los restantes ocho niños estudiaban tercero de primaria (grupo G2). Los niños de último

de infantil (G1) en el primer encuentro de investigación tenían de media 5;7 años y, en el segundo, 6;2 años (a seis meses de distancia). Los niños de tercero de primaria (G2) en el primer encuentro de investigación tenían de media 8;7 años y, en el segundo, 9;7 años (a un año de distancia).

Tabla 51 – Muestra del estudio

Narración 1				Narración 2		
Clase	Edad media (meses)	Edad media (años)	N	Edad media (meses)	Edad media (años)	N
G1-Infantil	68 (DE 3.3)	5;7 años	8	74 (DE 3.3)	6;2 años	8
G2-Primaria	104 (DE 2.6)	8;7 años	8	116 (DE 2.6)	9,7 años	8
Total			16	Total 16		

Los participantes fueron seleccionados en dos clases de una escuela concertada de la Comunidad de Madrid, fueron todos voluntarios y, a final de los encuentros, se les entregó un certificado de agradecimiento. Para todo el proceso de investigación se siguieron las normas éticas pertinentes al tipo de procedimiento y población. La muestra resultó compuesta por un 50% de varones y un 50% de mujeres.

El Cociente Intelectual medio de la muestra (CPM Raven convertido en CI Wechsler) resultó ser normal (Tabla 52) así como las competencias de vocabulario (WPPSI-III, Wechsler, 2009; WISC-IV, Wechsler, 2005). Estas dos variables constituyeron los criterios principales de inclusión en la muestra. Otro criterio de inclusión fue que los niños no manifestasen conductas problemáticas en clase (impulsividad o timidez) o dificultades de aprendizaje, información obtenida a través de una entrevista previa al maestro. En el caso del grupo G2 (primaria), se evaluaron también las competencias de comprensión lectora, que resultaron normales (Tabla 52).

Aunque no constituyó uno de los criterios de selección de la muestra, se evaluó también el nivel socio-económico familiar de cada participante (Tabla 52), utilizado el índice socio-económico “SES” (Hollingshead, 1975), que resultó ser de grado medio (media = 31.09; DE = 13.38).

Tabla 52 – Vocabulario, CI, Comprensión lectora y SES de la muestra

Categorías	Grupo Infantil (G1)				Grupo Primaria (G2)			
	Min	Max	Media	DE	Min	Max	Media	DE
Vocabulario Wechsler*	7	13	10.38	2.26	7	19	12.25	3.37
CPM Raven - CI Wechsler**	3	5	3.88	.99	1	5	3.88	1.36
Comprensión lectora (EMLE)***					-1.71	.65	-.31	.94
SES****	16	35	25.44	6.20	13.50	63.00	36.75	16.49

* *Vocabulario Wechsler*: Media población = 10.00; DT = 3.00.

** *Correspondencia CPM Raven - CI Wechsler*: 1 Bajo (CPM: 10-30; CI: 70-80); 2 Normal – Bajo (CPM: 30-50; CI: 80-90); 3 Normal – Alto (CPM: 50-70; CI: 90-100); 4 Brillante (CPM: 70-90; CI: 100-110); 5 Excelente (CPM: 90-98; CI: 110-120);

*** *Comprensión lectora EMLE_TALE 2000*: Puntuación Z (Media = .00; DT =2.00)

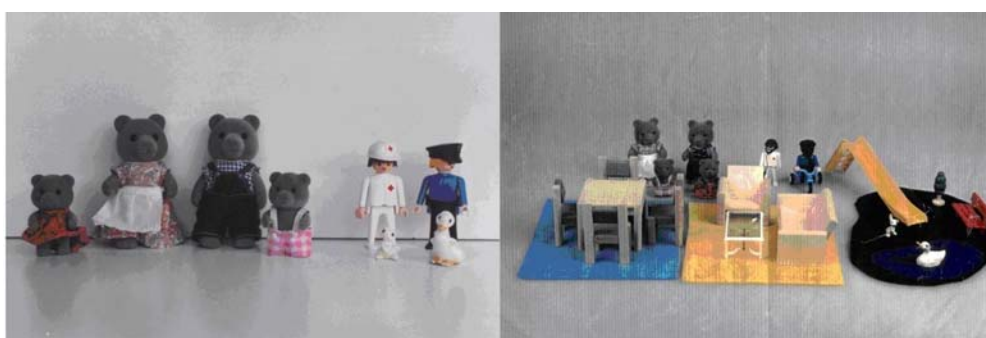
**** *Índice del Nivel Socio-Económico (SES)*: 10-19.5 (Bajo); 20-29.5 (Medio-Bajo); 30-39.5 (Medio); 40-54.5 (Medio-Alto); >55 (Alto).

Instrumento

El test de la “Familia de los Osos” (Figura 11) es un test proyectivo de tipo constructivo temático (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1995; Venuti & Cesari, 1998; Venuti & Iandolo, 2003) que permite estimular y evaluar la narración del niño entre los tres y los once años.

El material del juego consiste en pequeños muñecos y material dramático, en el cual los personajes de la “Familia de los Osos” (papá oso, mamá osa, el osito, la osita, un doctor, un policía, un conejo y un pato) están contextualizados en tres lugares de la casa (cocina, salón y parque).

Figura 11 – El Test Proyectivo de la Familia de lo Osos



La tarea del niño es jugar inspirado en los materiales para contar una historia imaginaria. El test prevé un detallado protocolo de administración para que también los niños más pequeños puedan entender la tarea. El niño dispone de diez minutos iniciales para jugar y pensar, luego, una sesión final de cinco minutos, en la que se le pide contar una historia con un comienzo, una parte central y un final (Tabla 53). La instrucción de

las primeras dos sesiones es de jugar con los materiales para imaginar una historia, ensayándola a través del juego. El cuento final de los últimos cinco minutos se considera generalmente la historia definitiva del niño, porque la instrucción del administrador es de contar finalmente la historia que el niño ha estado pensando mientras que jugaba con los materiales.

Tabla 53 - Sesiones de juego y narración a la Familia de los Osos

Categoría	Duración	Tarea
Primera sesión	5 minutos	Juego con el material de la Familia de los Osos.
Segunda sesión	5 minutos	Juego con el material de la Familia de los Osos.
Tercera sesión	5 minutos	Narración de una historia sobre la Familia de los Osos con un comienzo, una parte central y un final.

Procedimiento

Se recogieron los datos entrevistando a los niños individualmente, en un aula escolar dedicada a la investigación. Para el grupo G1 (infantil) se administró el test de la Familia de los Osos dos veces a distancia de seis meses. Para el grupo G2 (primaria) los dos encuentros tuvieron lugar a distancia de un año. En el primer encuentro con cada niño se administró el Test de las Matrices Coloradas - CPM (Raven, 1995), una prueba de vocabulario (Wechsler, 2009; Wechsler, 2005) y, al final, el test de la Familia de los Osos (Venuti & Iandolo, 2003). En el caso del grupo G2 (primaria) se añadió, antes de la administración del Test de la Familia de los Osos, una prueba de comprensión lectora (EMLE, TALE-2000; Toro & Cervera, 2004). Para excluir la presencia de conductas problemáticas del niño y, para obtener los datos socio-económicos de las familias de los niños (Hollingshead, 1975), se entrevistó previamente al maestro de cada niño, pidiéndole responder a algunas preguntas.

Las historias contadas se videograbaron, transcribieron y codificaron según el “*Sistema Integrado de la Familia de los Osos*” (Venuti & Iandolo, 2003) que permite el análisis formal y de contenido de la historia. Al análisis se añadieron dos nuevas categorías: 1- análisis de la secuencia de juego durante el cuento final (últimos cinco minutos); 2- análisis de los verbos de la historia. Un experto del “Sistema de análisis Integrado de la Familia de los Osos” analizó las historias.

Por cuanto atañe a la **secuencia de juego** que acompañó la historia final (tercera sesión; Tabla 53) se analizaron las acciones puestas en acto durante cada episodio del

cuento, utilizando una hoja de observación desarrollada para la investigación. Se categorizaron cinco tipos de secuencias: 1. “Ausencia de juego o manipulación”; 2. “Presencia de manipulación con predominio de ausencia”; 3. “Presencia predominante de manipulación”; 4. “Presencia alternada de ausencia-manipulación-ficción”; 5. “Presencia predominante de juego de ficción”. En la manipulación, a diferencia del juego de ficción, las acciones del niño no explicaban, acompañaban o predecían los contenidos del episodio/s.

Respecto a los **verbos del cuento**, se analizaron sus frecuencias en la historia (tercera sesión; Tabla 53), rellenando una hoja de observación también desarrollada para la investigación. La frecuencia de cada verbo del cuento se incluyó en una de las cuatro categorías establecidas: 1. “Verbos estáticos y auxiliares”; 2. “Verbos de movimiento” (que implicaban un desplazamiento físico); 3. “Verbos que expresaban estados físicos y de voluntad”; 4. “Verbos que expresaban estados mentales y emocionales”. A continuación se detallan los verbos incluidos en las últimas dos categorías (Tabla 54).

Tabla 54 – Verbos de las categorías “físicos” y “mentales”

Estados físicos y de voluntad	Estados mentales y emocionales
Aprender a caminar. Ayudar. Castigar a alguien. Convertir a alguien con un hechizo. Convertirse en bueno o malo. Constiparse. Dejar en paz / Dejar ir (permitir) / Dejar que se haga algo. Deshacerse (de un ser animado). Desmayarse. Despertar/se. Dormir. Encontrarse bien o mal. Estar bien / mal / embarazada / castigado / muerto / temblando / cansado. Gustar algo. Hacer daño físico. Hacerse bueno / malo / daño / famoso / gigante (ser animado) / mayor. Llorar. Morir. Pillar la gripe. Deber o tener que hacer. Poder hacer algo siendo capaz físicamente. Ponerse o tener un cable en el brazo. Ponerse bien. Provocar una enfermedad. Quedarse sin aire o tetrapléjico. Querer destruir / hacer algo / jugar / matar / salir / tomar algo / unirse al ejercito. Reñir con alguien. Romperse una costilla / una pierna. Roncar. Saborear. Salir a disfrutar del sol. Salir granos. Ser bueno/feliz /malo / mágico / educado / complicado/ insoportable / listo / pequeñito / alérgico. Tener buen oído / hambre / viruela / un bebé / una insolación. Tener que escapar / que hacer algo / que irse / que estar / quedarse. Teñir la piel. Vivir feliz. Ser feliz. Volverse bueno.	Acordarse. Asustar/se. Cabrearse. Caer bien a alguien. Conocer. Contemplar. Costar duro. Creer. Dar miedo / tener miedo. Darse cuenta. Decidir. Descubrir / Pillar a alguien. Descubrir una idea. Disfrutar del día /divertirse. Divertirse. Enfadarse. Engañar. Entender. Equivocarse. Estar aburrido. Estar harto / hasta las narices. Estar listo para una acción (seres animados). Estar preocupado. Estar tranquilo. Estar triste. Hacer bien una tarea. Hacer caso a alguien. Hacerse amigo. Hacerse hermanos en el sentido de amigos. Hacerse un lío mental. Importar. Intentar. Llevar sueños bonitos. Llevarse bien con alguien. Meter la pata. Mostrar compañerismo. Necesitar. No poder más de algo mentalmente. Parecer raro. Participar. Pasárselo bien. Pensar. Preocuparse. Rendirse. Saber. Tener interés / vergüenza. Tener razón. Vencer a alguien.

Por cuanto atañe a los **aspectos formales** del cuento se analizaron: el número de proposiciones y episodios, el índice de estructura y cohesión narrativa, la presencia de acontecimientos problemáticos con solución. La *proposición* es la unidad básica de la frase que expresa una acción de la historia. Es la unidad de significado que constituye el contenido de una declaración y tiene la forma de una simple oración declarativa. Desde un punto de vista sintáctico, se compone de sujeto más predicado. Un *episodio* es un acontecimiento de la historia constituido por una o más proposiciones conectadas entre ellas a través de subordinación y especificación, divididas por vínculos de coordinación. Estas proposiciones, que constituyen el episodio, se centran en una acción, actividad, argumento o discurso de la historia de la Familia de los Osos. El *índice de estructura narrativa* es una medida de la presencia de los elementos típicos de la historia como la frase de introducción, el protagonista, la ambientación temporal y espacial, la conclusión y la conclusión a largo plazo. Se asigna un punto por la presencia de cada elemento típico del cuento, permitiendo una variación del índice entre cero y seis. El *índice de cohesión narrativa* es una medida de cómo la historia se caracteriza por un punto de vista y se desarrolla en torno a un tema, un argumento, una trama o a uno o más acontecimientos problemáticos con solución. Se asigna una puntuación entre cero y once según el tipo de historia global (0. Ninguna historia; 1. Descripción del material de juego; 2. Acciones arbitrarias; 3. Episodios arbitrarios; 4. Episodios interconectados; 5. Secuencias temáticas; 6. Situación problemática o reacción; 7. La estructura diádica estructura la historia; 8. Estructura diádica con acontecimientos mediadores; 9. Cadenas diádicas; 10. Díada con elementos intermedios secundarios; 11. Ciclos diádicos con elementos intermedios secundarios). Un *elemento problemático* es un acontecimiento que expresa una dificultad, un peligro para uno o más personajes de la historia al que sigue o no una solución.

Respecto a los **aspectos de contenido** de la historia se analizaron: la utilización de lugares (interior, exterior de la casa, lugares de fantasía y no claros) y personajes de cada episodio (mamá, papá, personaje no claro, familia, hijo, hija, médico y policía), las relaciones positivas (relaciones positivas totales y con personajes externos a la familia), las relaciones negativas y los problemas no solucionados, algunas conductas de los personajes (adaptativas, agresivas, rechazo de reglas y sentido de culpa). La *utilización de los personajes y lugares* se clasificó de acuerdo con la división en episodios de la historia. Para cuantificar la frecuencia de utilización de personajes y lugares, se clasificó el personaje que protagonizaba el episodio y el lugar del

acontecimiento. Un *episodio relacional* es un episodio de la historia donde dos o más personajes interactúan entre sí o co-actúan para lograr algo. Una *relación positiva* es una interacción o acción conjunta de dos o más personajes donde trascienden emociones positivas, de amistad, alegría, cariño, complicidad, cuidado. Una *relación negativa* es una interacción entre dos o más personajes donde trascienden emociones negativas, rigidez, agresión, miedo, separación, tensión, enojo, malicia, negligencia. En las *conductas agresivas* se manifiesta una agresión de forma física, verbal o latente-catastrófica. En las *conductas de rechazo de las reglas* un personaje se niega o evidencia malestar en respetar las normas. En las *conductas de sentido de culpa* un personaje expresa sentimientos de responsabilidad respecto a una acción de la que es o se siente causa. En las *conductas adaptativas* un personaje acepta reglas sociales o familiares y también se clasifican en esta categoría las acciones que se ponen en marcha para solucionar un problema o para adaptarse a un cambio.

Para potenciar el nivel de análisis estadístico y aplicar los test apropiados, se convirtieron las frecuencias de las categorías de contenido en escalas a intervalos (Tabla 55).

Tabla 55 – Conversión de las frecuencias de los contenidos en escalas a intervalos

Categoría	Conversión Frecuencias – Intervalos	Escala Final
Problemas con solución	0 = Ningún elemento	0 = baja presencia
Problemas sin solución	1 = Un solo elemento	1 = presencia media
Relaciones entre personajes	2 = Dos o más elementos	2 = alta presencia
Conductas de los personajes		
	0 = Presencia en el 0% de los episodios	0 = baja presencia
Utilización de los personajes	1 = Presente en el 1-24% de los episodios	1 = presencia media
Utilización de los lugares	2 = Presente en el 25-49% de los episodios	2 = alta presencia
	3 = Presente en más del 49% de los episodios	3 = presencia muy alta

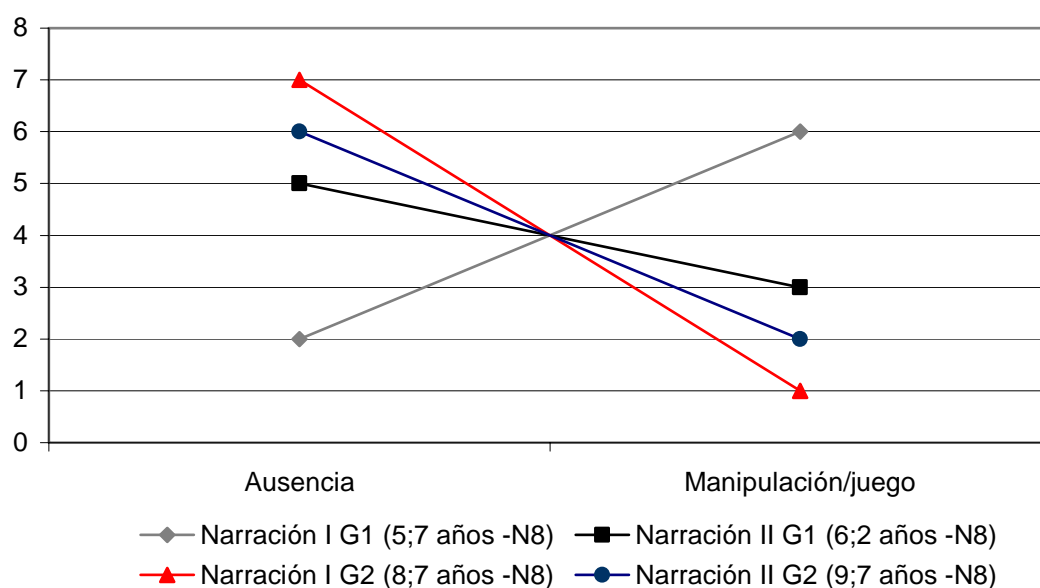
Inicialmente, en el apartado dedicado a los resultados, se reportará una descripción de la presencia/ausencia de juego-manipulación durante el cuento final y de la utilización de los verbos de la historia (estáticos, movimiento, físicos-mentales). Estas dos categorías de análisis, cómo ya se ha explicado anteriormente, son específicas del estudio actual y no son parte del “*Sistema Integrado de la Familia de los Osos*”. Por esta razón no se procederá a compararlas con la muestra normativa italiana ya que no las preveía (Iandolo et al., 2011a-b). A continuación se proporcionarán dos ejemplos de historias analizadas (G1-infantil y G2-primaria). Sucesivamente, considerando juntas las primeras y segundas narraciones de cada grupo (G1 y G2), se pasará a explorar la

evolución en el tiempo de las variables formales y de contenido. Entonces se pasará al análisis de las relaciones entre contenidos negativos y positivos. Después, desde una perspectiva test-retest (narraciones repetidas de los grupos G1 y G2) se pasará a describir la estabilidad temporal a distancia de seis meses (G1) o de un año (G2) de las variables del análisis formal y de contenido. Por último se analizará la congruencia de las puntuaciones del estudio actual con las normas italianas.

6.3 Resultados

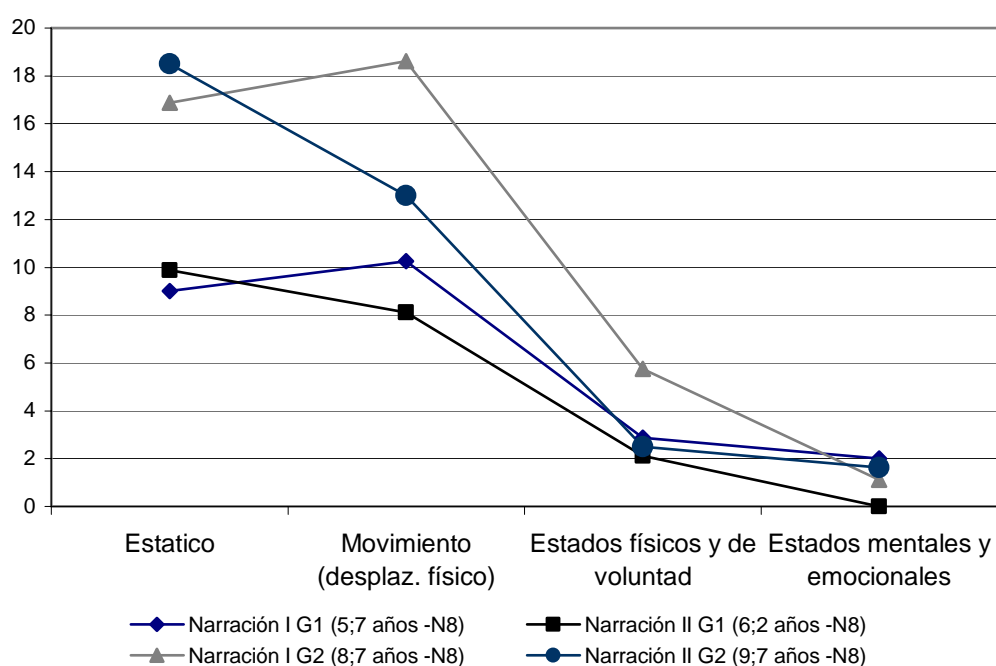
Una minoría de los niños de la muestra siguió jugando mientras contaba la historia de la Familia de los Osos (tercera sesión; Tabla 53). La gran mayoría se concentró sólo en el cuento ya que, en los diez minutos precedentes, había podido jugar y familiarizarse con el material (Figura 12). Los niños del grupo G1 (infantil), en su primera narración (a 5;7 años), fueron los que tendieron más a manipular, explorar y jugar durante el cuento. A distancia de seis meses, en las segundas narraciones del grupo G1, esta tendencia se redujo (a 6;2 años). Los niños del grupo G2 (primaria) jugaron menos respecto a los niños de infantil durante el cuento, aunque también un niño de 8;7 y dos de 9;7 años acompañaron la historia con un juego de ficción.

Figura 12 – Secuencias de juego y manipulación durante el cuento final



En las primeras narraciones de ambos grupos (a 5;7 años y a 8;7 años) los niños utilizaron más verbos de movimiento que estáticos ($t_{30} = -2.22$, $p = .05$). Esta tendencia se invirtió en las segundas narraciones de ambos grupos (a 6;2 años y a 9;7 años), convirtiéndose en un uso mayor de los verbos estáticos respecto a los de movimiento ($t_{30} = 1.93$; $p = .06$). El recurso a verbos que expresaban estados físico-mentales se quedó inaltero y menos frecuente en ambos grupos ($t_{30} = 1.20$; $p = .24$) respecto a los otros tipos de verbos (Figura 13).

Figura 13 – Frecuencia media de utilización de los verbos del cuento



Para proporcionar unos ejemplos de historias, a continuación se presentan los análisis de cuatro cuentos: las narraciones de una niña del grupo G1 (5;7 & 6;2 años; Cuadro 1) y de un niño del grupo G2 (8;7 & 9;7 años; Cuadro 2).

Cuadro 1 – Primera y segunda narración de Laura (5;7 y 6;2 años)

PRIMERA HISTORIA DE LAURA
<p>LAURA. <i>Edad</i>: 68 meses y 16 días. <i>Fecha</i>: 11/12/2009. <i>Grupo</i>: G1 (tercero de infantil). <i>Género</i>: Mujer. <i>Cohesión de la historia</i>: 5A (Secuencias temáticas – Estilo entrelazado intermitente). <i>Puntuaciones CPM Raven - CI Wechsler</i>: 50-70 CPM / 90-100 Wechsler. <i>Vocabulario Wechsler</i>: 11; <i>SES (Nivel Socio-Económico Familiar)</i>: 18,5. <i>Símbolos</i>: División de las proposiciones: //; División de los episodios: [...]; Fuera de tema: (...).</p>

HISTORIA. [Mmm mmm un niño ño dijo a su madre:// “¿mamá puedo bajar al parque con papá?”// y dijo la madre:// “¡sí!”//] [y luego el niño se lo dició a su padre:// su padre dijo:// “¡vale hijo!”//] [“¿Me puedes comprar chuches?”// y el padre:// “poquitas”//] [y luego, cuando subieron a casa// comieron//] [y luego otra vez se bajaron al parque,/] [ju jugaron con:// se bajaron una pelota:// jugaron al fútbol,/] [luego se subieron:// luego se subieron otra vez a casa./] [Allí estaban jugando/] [y luego y luego y luego vino sus primos vino sus primos,/] [jugaron,/] [y luego vinieron XXX XXX// y vinieron// vinieron a ca// vinieron los abuelos./] [Los abuelos mmm eee había una fiesta// porque era el cumpleaños del niño/] [y y todos y todos todos los tíos y todos los abuelos pues vinieron a su cumpleaños/] [y lo y la y hicieron una com// e iban a comprar una tarta/] [y luego con la tarta era de una esponja/] [y luego iba a cumplir seis años/] [y luego y luego luego y luego cantaron el cumpleaños/] [y luego sopló// la sopló,/] [comieron la tarta/] [y luego, cuando se comieron toda la tarta// jugaron un poquito con los juguetes:// jugaron con sus primos/] [y y luego y luego su madre se estaba:// estaba embarazada/] [y luego fueron al medico/] [y y y se le vieron el hermanito ya/] [y luego el hermanito XX empezaron:// hicieron un XXX/] [y luego, cuando era el cumpleaños del chi del niño// la niña también había una fiesta en en su casa/] [y vinieron todos sus primos, todos sus tíos todos sus abuelos/] [y luego compraron una tarta alta:// y luego era de// era de era de de// era también// era de esponja/] [y luego iba a cumplir un cero años/] [y luego luego cuando se cantaron// cantaron el cumpleaños feliz/] [y luego, XXX cuando cantaron el cumpleaños feliz,/] [sopló sopló el hermano mayor// porque el bebé el bebé no sabía y y también también./] [(Mi historia acabó//) cuando el peq el bebé se hacia mayor// y esto así acaba.//]

ANÁLISIS DE LA HISTORIA

SEGUNDA HISTORIA DE LAURA

LAURA. *Edad:* 74 meses y 17 días. *Fecha:* 12/06/2010. *Cohesión de la historia:* 5A (Secuencias temáticas – Estilo entrelazado intermitente).

HISTORIA. [Un niño y una niña estaban paseando por el bosque// pero una vez se perdieron//] [pero cuando volvieron// encontraron el caballo.//] [Un una vez luego el hijo el hijo (si que te que tenía que tenía que decirte decirte quien pues decirte quien//) se encontraron una piedra muy pequeña, muy pequeña hacia el camino//] [pero como había muy muy grandes entre entre todos:// buscaron una piedra muy pequeña//] [y luego y luego el niños no uno de ellos que que les dijo// que si encontraran un un un a ver un animal pequeño, muy pequeño muy pequeño// es decir:// donde estaba el castillo// porque el quería donde estaba el castillo// porque allí ellos venían//] [y luego su padre su madre y su padre eran los reyes//] [la su madre se puso a llorar// porque no encontraron a sus hijos pequeños// porque los hijos eran pequeños:// tenían por lo menos diez diez años// y el otro la niña tenía diez años// y el niño tenía dieciséis:// la niña que encontraron los dos//] [y luego eh y luego se encontraron un robot de unos niños:// pero no era una robot// era un castillo:// eso era un castillo de otras personas//] [pero en el otro lado encontraron al castillo//] [y luego sus padres fueron contentos//] [pero luego luego la madre que estaba embarazada:// y tenía un bebé//] [y y y luego el bebé se hacia mayor:// y era el cumpleaños// y era su cumpleaños//] [y luego era el cumpleaños de la niña:// y cumplió once// y el niño pequeño cumplió un mes//] [y luego el mayor cumplió// el niño cumplió diecisiete//] [y luego el padre tenía cuarenta ocho:// y cumplió cuarenta nueve//] [y luego la madre fue su cumple// y tenía ochenta ocho:// y cumplió tenía ochenta siete:// y cumplió ochenta ocho//] [y per pero luego encontraron a a un niño a un niño// tirado en el suelo//] [y se lo coge// que era la hija// y lo cogieron//] [y hoy era su cumple// y tenía tenía tres años// e iba a cumplir cuatro años.// Este era el final.//]

ANÁLISIS DE LA HISTORIA

ASPECTOS FORMALES			RELACIONES POSITIVAS		
	P. Directa	P. Z		P. Directa	P. Z
Proposiciones	49	.94	Relaciones positivas totales	3	.67
Episodios	18	-.18	Relaciones positivas externas	1	.70
Estructura	3	.48	NO SOLUCIONES Y RELACIONES NEGATIVAS		
Cohesión	5	.29	Problemas no solucionados	0	-.63
Problemas solucionados	1	.89	Relaciones negativas totales	0	-.56
LUGARES DE LOS EPISODIOS			CONDUCTAS DE LOS PERSONAJES		
Interior de la casa	Ausencia	-1.99	Conductas adaptativas	3	1.53
Exterior de la casa	Ausencia	-1.82	Conductas agresivas	0	-.33
Lugares de fantasía	Frec. alta	2.99	Rechazo de reglas	0	-.36
Lugares no claros	Frec. alta	1.42	Sentido de culpa	0	-1.00
UTILIZACIÓN DE LOS PERSONAJES			VERBOS DEL CUENTO		
Mamá	Frec. baja	-.24		P. Directa	Porcentaje
Papá	Frec. baja	-.06	Estático	14	29%
Personajes no claros	Frec. baja	.28	Movimiento	30	61%
Utilización de la familia	Ausencia	-1.06	Estados físicos y mentales	7	14%
Hijo	Frec. baja	.13	JUEGO DURANTE LA NARRACIÓN		
Hija	Frec. baja	.13	Secuencia del juego	Alternado entre ausencia y de manipulación	
Médico	Ausencia	-.66			
Policía	Ausencia	-.53			

Cuadro 2 – Primera y segunda narración de Carlos (8;7 y 9;7 años)

PRIMERA HISTORIA DE CARLOS				
<p>CARLOS. <i>Edad:</i> 104 meses y 27 días. <i>Fecha:</i> 20/01/2010. <i>Grupo:</i> G2 (tercero de primaria). <i>Género:</i> Varón. <i>Cohesión de la historia:</i> 8 (Estructura diádica con acontecimientos mediadores). <i>Puntuaciones CPM Raven - CI Wechsler:</i> 90-98 CPM / 110-120 Wechsler. <i>Vocabulario Wechsler:</i> 10. <i>Comprensión lectora (EMLE-TALE 2000) Punt. Z:</i> 0,65. <i>SES (Nivel Socio-Económico Familiar):</i> 42,5. <i>Símbolos:</i> División de las proposiciones: //; División de los episodios: [...]; Fuera de tema: (...).</p>				
<p>HISTORIA. [Érase una vez una familia osos// que entraron en su casa:// estaban de paseo,// entraron,/] [cuando llegaron a casa // se sentaron en el sofá // a ver un un la tele: // que los pequeñín los padres los había dejados a los pequeñín/] [llegaron su madre y su padre//] [y se fueron a la cocina //] [y se sentaron // a descansar// y prepararles la la la merienda:// entonces empezaron a hacer la merienda papá oso y mamá oso osa/] [y se la llevaron a sus hijos chiquititos.//] [Los hijos tan contentos de tan contentos de la vuelta que habían salido a hacer// y de lo cansados que estaban:// y tenían mucho tenían muchísima hambre// entonces se la comieron// se la comieron.//] [Cuando la terminaron// dijo dijo el bebé oso:// “que buena que ha sido la merienda”//] [y luego bebé osita dijo:// “a mi también me ha gustado”//] [Entonces les preguntaron los padres// que le gustaban// si le gust querían más,// y le habían dicho que no:// que ya que querían// qu querían ya descansar un poquito a la cama/] [y se fueron a la cama los pequeñitos.//] [Mamá y papá fueron a la habitación,/] [y les arroparon/] [y se fueron a la cocina.//] [En la cocina vi vieron muchos papeles:// y abrieron las cartas: // una carta de m de mamá osa que ponía// ponía que que si que si una amiga suya// que les invitaban al parque de la Paz.//] [Acaba que// papá oso, mamá oso y los bebé oso se van al parque muy contentos//] [y mamá osa encontró a su amiga.//] [Vieron una liebre correr//] [eh y los pequeños y los pequeños vieron un pato en el estanque//] [Los os los ositos pequeñitos se tiraban por el tobogán.//] [Acaba con que// la bebé osa vi una liebre// que escapaba//] [y el policía oso la persiguió, //] [la cogió//] [y la llevó otra vez de vuelta al parque.//] [el medico el veterinario le vio:// si le había pasado algo// y si estaba embarazada//] [la subió al tobogán// para verla mejor//] [y entonces vio// que estaba embarazada//] [la cogió//] [y la llevó otra vez al parque.//] [El policía y el medico se fueron//] [y la mamá oso y la mamá oso XX la liebre y le nació la cría//] [y la mamá oso la mamá osa y el papá oso y y la bebé osa y la y el bebé oso se pusieron muy contentos// por lo pequeña que era//] [y entonces llegaron a casa muy ilusionadas//] [y se fueron a la cama// porque ya se había hecho de noche se//] [y bueno acaba que// luego se van durmiendo:// y llevan sueños más bonitos.//]</p>				
<p>COHESIÓN NARRATIVA: nivel 8 (díada con acontecimientos mediadores). En este nivel, una díada problema-resolución se presenta en la historia y el narrador introduce los acontecimientos que median entre el problema y su solución. Un elemento mediador es un acontecimiento donde las acciones de uno o más personajes llevan a resolver o a complicar el problema inicial. Acciones que pueden ser parte de un acontecimiento mediador son, por ejemplo, “pedir y dar ayuda”, “llamar al médico o al policía”.</p>				
ANÁLISIS DE LA HISTORIA				
ASPECTOS FORMALES			RELACIONES POSITIVAS	
	P. Directa	P. Z	P. Directa	P. Z
Proposiciones	69	.61	Relaciones positivas totales	12 .00
Episodios	35	.73	Relaciones positivas externas	5 .52
Estructura	5	.98	NO SOLUCIONES Y RELACIONES NEGATIVAS	
Cohesión	8	.21	Problemas no solucionados	0 - .26
Problemas solucionados	1	- .18	Relaciones negativas totales	0 - .56
LUGARES DE LOS EPISODIOS			CONDUCTAS DE LOS PERSONAJES	
Interior de la casa	Frec. alta	.35	Conductas adaptativas	2 1.54
Exterior de la casa	Frec. alta	1.25	Conductas agresivas	0 - .48
Lugares de fantasía	Frec. media	.93	Rechazo de reglas	0 - .56
Lugares no claros	Ausencia	-1.44	Sentido de culpa	0 - .24
UTILIZACIÓN DE LOS PERSONAJES			VERBOS DEL CUENTO	
Mamá	Frec. media	.60	P. Directa	Porcentaje
Papá	Frec. baja	- .56	Estático	32 47%
Personajes no claros	Ausencia	- .76	Movimiento	24 35%
Utilización de la familia	Frec. baja	.65	Estados físicos y mentales	12 18%
Hijo	Frec. media	1.08	JUEGO DURANTE LA NARRACIÓN	

Hija	Frec. media	.87	Secuencia del juego	Manipulación
Médico	Frec. baja	-.09		
Policía	Frec. baja	.39		

SEGUNDA HISTORIA DE CARLOS

CARLOS. *Edad:* 116 meses y 28 días. *Fecha:* 21/01/2011. *Cohesión de la historia:* 8 (Estructura diádica con acontecimientos mediadores)

HISTORIA. [(A ver) la mamá oso y el papá oso estaban charlando// sobre ir a un parque por la tarde// mientras que los dos niños estaban jugando en el tobogán en el parque.//] [De repente a la tercera bajada por el tobogán se encontraron un conejo:// ent entonces un conejo pasó por delante de ellos.//] [El conej el conejo se fue:// pero de repente se escondió debajo del tobogán.//] [La niña y el niño Mario y Lucía se pusieron a buscarlo// cuando de repente baja subieron por el tobogán otra vez:// bajaron//] [y se encontraron y se encontraron a un pato en el lago:// allí el pato estaba nadando tranquilamente en el agua.//] [de repente el os el os Mario y Lucía se fueron a casa// a contarles a pa a ma a papá oso y a mamá osa// lo que habían visto//] [y les dijo//: “mamá, papá hemos visto una liebre// que se que pasó delante de nosotros// y a y se escondió// y des también vimos un pato en el agua”.//] [Luego de los que estaban hablando:// mamá y papá eh le le dijeron que// se fueran a la cocina// que le iban a portar// que por la tarde íbamos// que iban a ir a un parque:// pero primero habían que comer.//] [Llegaron allí en la cocina//] [Cuando llegaron a la cocina// se pusieron a comer.//] [terminaron//] [y se fueron al al parque se fueron al parque se fueron al parque.//] [Mario y Lucía se se volvieron a tirar por el tobogán// cuando de repente en un lateral se encontraron a la liebre//] [la liebre claro sal salió corriendo por el otro lado:// y se escondió se escondió detrás de una matorrales.//] [Mamá oso y papá oso mamá oso estaba sentada en el banco// mientras que papá oso vigilaba a los niños a Mario y Lucía// para que no se perdieran.//] [Se volvieron a tirar Mario y Lucía por el tobogán//] [y entonces se encontraron de nuevo al pato.//] [El pato estuvo como antes:// nadando tranquilamente por el por el lago// cuando de repente apareció la liebre.//] [La liebre pasó por encima de ellos:// se salió por el tobogán// y se tiró.//] [Papá oso y mamá oso no pudieron ver// cuando de repente saltó por encima de los matorrales de los matorrales:// y se quedó enganchada.//] [Al final papá oso va corriendo a casa// a llamar a un veterinario//] [Llama al veterinario:// y le dice // que estaba en el parque.//] [El veterinario va al parque// y coge la liebre en sus brazos.//] [Después eh la familia de los oso contemplaron// como curaba al a la liebre//] [y la historia acaba// que cura la liebre//] [vieron al pato//] [y la policía estaba vigilando// de un de que no viniera nadie al parque// a asustar a los animales// y colorín colorado este cuento se ha acabado.//]

ANÁLISIS DE LA HISTORIA

ASPECTOS FORMALES			RELACIONES POSITIVAS		
	P. Directa	P. Z		P. Directa	P. Z
Proposiciones	65	.53	Relaciones positivas totales	11	.00
Episodios	27	.65	Relaciones positivas externas	4	.84
Estructura	3	-.87	NO SOLUCIONES Y RELACIONES NEGATIVAS		
Cohesión	8	.23	Problemas no solucionados	0	-.43
Problemas solucionados	1	-.52	Relaciones negativas totales	3	2.09
LUGARES DE LOS EPISODIOS			CONDUCTAS DE LOS PERSONAJES		
Interior de la casa	Frec. media	-1.87	Conductas adaptativas	2	2.13
Exterior de la casa	Frec. alta	1.47	Conductas agresivas	0	-.57
Lugares de fantasía	Ausencia	-.97	Rechazo de reglas	0	-.30
Lugares no claros	Frec. baja	.41	Sentido de culpa	0	-1.00
UTILIZACIÓN DE LOS PERSONAJES			VERBOS DEL CUENTO		
Mamá	Frec. baja	-.65		P. Directa	Porcentaje
Papá	Frec. baja	-.79	Estático	39	60%
Personajes no claros	Ausencia	-.88	Movimiento	21	32%
Utilización de la familia	Frec. baja	-.33	Estados físicos y mentales	5	8%
Hijo	Frec. media	1.31	JUEGO DURANTE LA NARRACIÓN		
Hija	Frec. media	1.41			
Médico	Frec. baja	.12	Secuencia del juego	Ausencia	
Policía	Frec. baja	0.45			

Para evaluar las diferencias entre historias de los niños de infantil (G1) con aquellas de los niños primaria (G2), se calculó la media de las puntuaciones de cada variable entre las primeras y segundas narraciones de cada grupo (G1, a distancia de seis meses; G2, a distancia de un año). Los resultados (Tabla 56) indicaron que las historias de los niños mayores (G2), respecto a las de los niños más pequeños (G1), presentaban:

- ~ mayores puntuaciones en todas las variables formales (proposiciones, episodios, cohesión, estructura, problemas solucionados);
- ~ una menor utilización de personajes ambiguos (no claros) y una mayor utilización de los personajes del policía y de la familia;
- ~ un número mayor de relaciones positivas totales y con personajes externos;
- ~ un número mayor de relaciones negativas entre personajes y conductas adaptativas.

Tabla 56 – Diferencias significativas entre historias de infantil y de primaria

	G1 (5;7 y 6 ;2 años)		G2 (8;7 y 9;7 años)		Tau de Kendall		
FORMAS	Media	DE	Media	DE	Tau	Sig.	N
Proposiciones	22.62	17.72	39.38	19.21	.38	.01	32
Episodios	12.94	7.75	18.75	8.95	.28	.05	32
Cohesión narrativa	4.62	1.59	8.00	.73	.72	.01	32
Estructura narrativa	2.44	1.03	3.62	1.15	.44	.01	32
Problemas solucionados	.81	.83	1.31	.70	.34	.05	32
CONTENIDOS							
Uso de personajes no claros	.69	.87	0.12	.34	-.41	.02	32
Uso del personaje de la Familia	.31	.48	.81	.66	.39	.02	32
Uso del Policía	.12	.34	.81	.54	.62	.01	32
Relaciones positivas totales	2.44	2.78	6.12	3.26	.53	.01	32
Relaciones positivas con personajes. externos	1.12	1.75	2.31	1.45	.43	.01	32
Relaciones negativas entre personajes	.12	.50	1.88	2.34	.48	.01	32
Conductas adaptativas	1.19	1.28	2.75	1.44	.66	.01	32

Para falsar la hipótesis de la presencia de una dinámica general de equilibrio entre contenidos positivos y negativos de las historias, se consideraron las puntuaciones de todos las narraciones de infantil (G1, primeras y segundas narraciones) y se

relacionaron con las de primaria (G2, primeras y segundas narraciones). En ausencia de acontecimientos problemáticos sin solución, conductas de rechazo de reglas y de sentido de culpa, se analizaron las correlaciones de las dos variables de contenido negativo que quedaban: *número de relaciones negativas entre personajes y de conductas agresivas*. Los resultados (Tabla 57) indicaron que la presencia de relaciones negativas entre personajes estaba relacionada:

- ~ con conductas agresivas de los personajes y con el personaje del policía;
- ~ con una mayor complejidad de la historia (número de proposiciones y cohesión narrativa);
- ~ en forma de tendencia, con conductas adaptativas y con problemas solucionados.

Además, se detectó una fuerte correlación entre conductas agresivas y conductas adaptativas de los personajes (Tabla 57), confirmando ulteriormente la hipótesis de una dinámica de compensación entre contenidos positivos y negativos.

Tabla 57 – Correlaciones de los contenidos negativos de la historia

	Relaciones negativas entre personajes		
	r ²	Sig.	N
Conductas agresivas	.39	.03	32
Policía	.36	.04	32
Proposiciones	.39	.03	32
Cohesión	.42	.02	32
Conductas adaptativas	.31	.09	32
Problemas solucionados	.30	.10	32
	Conductas agresivas		
	r ²	Sig.	N
Relaciones negativas entre personajes	.39	.03	32
Conductas adaptativas	.39	.03	32
Problemas solucionados	.34	.06	32

Para falsar la hipótesis de estabilidad a corto plazo (a distancia de seis meses para los niños de infantil y de un año para los niños de primaria) del índice de cohesión narrativa, se analizaron las correlaciones de todas las variables entre primeras y segundas narraciones de cada grupo (G1- infantil & G2- primaria).

Las únicas variables que quedaron estables en el tiempo en el retest fueron: el número de *proposiciones y de episodios, el índice de cohesión narrativa* (Tabla 58).

Tabla 58 - Estabilidad temporal “test-retest” a distancia de seis meses y un año

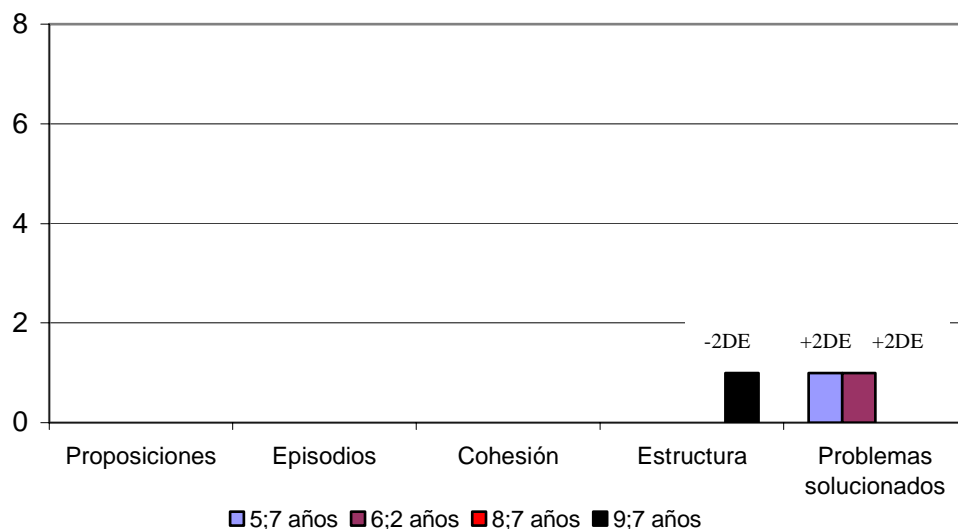
	G1 (5;7 y 6;2 años) - 6 meses de distancia (N 8)				G2 (8;7 y 9;7 años) - 12 meses de distancia (N 8)			
	r ²	Sig.	T	Sig.	r ²	Sig.	T	Sig.
Proposiciones	.90	.01	t ₁₄ = .44	.67	.81	.01	t ₁₄ = 1.04	.31
Episodios	.74	.01	t ₁₄ = .41	.69	.73	.01	t ₁₄ = 1.58	.14
Cohesión narrativa	.92	.01	t ₁₄ = -.31	.76	.54	.03	t ₁₄ = .00	1

Para evaluar la congruencia de las puntuaciones del estudio actual con las puntuaciones normativas italianas, todas las puntuaciones se convirtieron en valores Z. Los valores normativos se referían a las puntuaciones obtenidas por una muestra de 322 niños italianos, con desarrollo típico, entre los tres años y medio y los once años (Iandolo et al., 2011a-b).

Por lo general, respecto al análisis formal, las puntuaciones obtenidas no diferían de los valores normativos italianos (Figura 14). Las únicas diferencias que se registraron se referían:

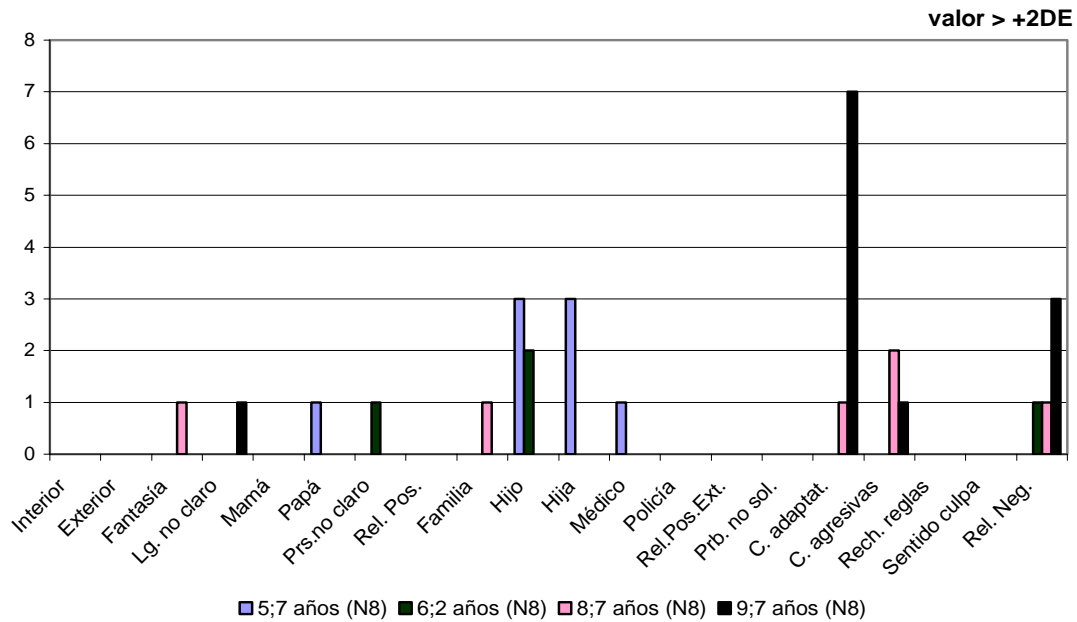
- ~ en dos casos, a una mayor presencia de problemas solucionados (G1-infantil, un niño de 5;7 años y otro de 6;2 años);
- ~ en un tercer caso, a un nivel de estructuración narrativa poco inferior a la norma (G2-primaria, un niño de 9;7 años).

Figura 14 – Frecuencias de puntuaciones superiores o inferiores a las normas

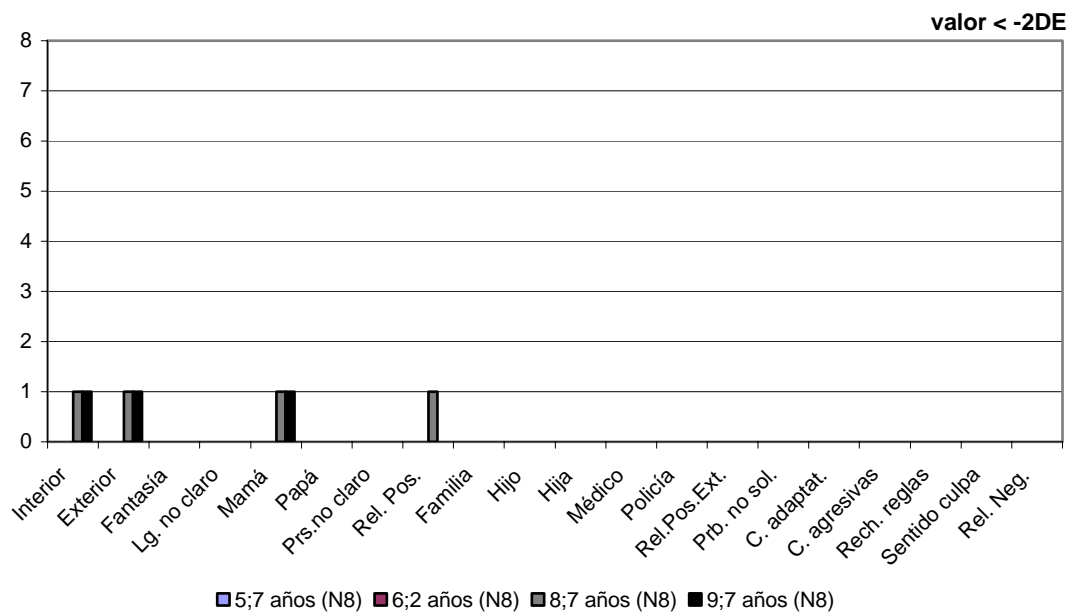


También respecto a los aspectos de contenido, por lo general la muestra no difería de los valores normativos italianos (Figura 15, Figura 16). Algunas diferencias se repartían entre diferentes historias, nunca sumándose en la misma, en ausencia total de puntuaciones anormales relativas a problemas no solucionados, conductas de sentido de culpa y rechazo de reglas.

**Figura 15 – Análisis del contenido:
frecuencias de las puntuaciones superiores a dos desviaciones típicas**



**Figura 16 – Análisis del contenido:
frecuencias de las puntuaciones inferiores a dos desviaciones típicas**



Se trata de algunas diferencias relativas a una mayor o menor utilización (Figura 15, Figura 16) de algunos personajes (mamá, papá, familia, hijo, hija, médico, personaje no claro), lugares (fantasía, no claro, interior, exterior) y relaciones (positivas o negativas). Algunas otras diferencias eran relativas a una mayor utilización (Figura 15) de algunas conductas de los personajes (conductas adaptativas o agresivas).

6.4 Discusión

Los niños más pequeños de 5;7 años tendieron a jugar más durante el cuento final del primer encuentro, aunque toda la muestra jugó en la fase de familiarización inicial con el material de la Familia de los Osos (primeros diez minutos). Probablemente, la disminución del juego asociado al cuento final, en las edades sucesivas a los 5;7 años, se debió al hecho de que: 1- los niños se enteraron más de las diferentes fases a seguir en la tarea (antes jugar y luego contar); 2- utilizaron más fácilmente la estructura de los contenidos desarrollados durante la fase de juego inicial, que tendía a no repetirse durante el cuento final.

El mayor uso de verbos de movimiento, en las primeras narraciones tanto de los niños de infantil como de los de primaria, podría ser un efecto de la motivación de los participantes. Probablemente en las primeras narraciones se reflejó una mayor motivación para algo nuevo, que se tradujo en cuentos más activos, con más acciones de los personajes con desplazamiento físico. Así que, en las segundas narraciones, la probable disminución de la motivación se tradujo en historias más estáticas. La baja utilización de verbos que expresaban estados físicos-mentales de los personajes (y la similitud en el uso de estos tipos de verbos en las diferentes edades) evidenció que probablemente la Familia de los Osos no es el instrumento más adecuado para evaluar las frecuencias de atribución de los estados mentales (German & Leslie, 2000; Wellman, Cross & Watson, 2001).

Respecto a los cuentos de los niños de 5;7 y 6;2 años, las historias de los niños mayores (8;7 y 9;7 años) presentaron más proposiciones y episodios, un nivel mayor de cohesión y estructura narrativa, giraron todas en torno a una díada problema-solución. Además presentaron menos personajes ambiguos (no claros), una mayor variedad de personajes (como el policía y la familia), más relaciones positivas y negativas, más conductas adaptativas. Así que los resultados confirmaron que, con el paso del tiempo,

las historias se desarrollaron progresivamente, tanto en su forma como a través de contenidos más variados.

Como en la muestra italiana (Iandolo et al., 2011b), los resultados evidenciaron la presencia de una dinámica global de equilibrio entre contenidos positivos y negativos de la historia. Las conductas agresivas y las relaciones negativas tendieron a ser compensadas por problemas solucionados y conductas adaptativas, en presencia de un número siempre mayor de relaciones positivas internas y externas a la familia.

La estabilidad del número de proposiciones y episodios, a distancia de seis meses (grupo G1, 5;7-6;2 años) o un año (grupo G2, 8;7-9;7 años), probablemente reflejó la actitud discursiva y narrativa específica del niño, que tendió a quedarse estable a corto plazo de tiempo. Tal como se había conjeturado en las hipótesis, la estabilidad del índice de cohesión narrativa a distancia de seis meses (grupo G1) probablemente puso de manifiesto que los niños de infantil, en sus primeras y segundas narraciones, se encontraban en la misma franja de edad y no tuvieron tiempo suficiente para cambios importantes. Por otro lado, la estabilidad de este índice a distancia de un año (grupo G2) probablemente se debió a que el nivel de cohesión alcanzado a los 8;7 y 9;7 años ya era alto. Probablemente a esta edad el desarrollo ulterior de la cohesión de la historia necesita más tiempo y se ve principalmente afectado por las características específicas del niño y de la estimulación que recibe.

En conclusión, los resultados del estudio confirman la plena congruencia entre las puntuaciones narrativas de los niños españoles con la muestra de referencia italiana. Los aspectos formales de los cuentos resultaron prácticamente iguales, mientras que los aspectos de contenidos de la muestra española variaron en las normas. Naturalmente los contenidos de la historia pueden cambiar de niño a niño y en el tiempo, pero el nivel de cohesión narrativa y la presencia de una dinámica de equilibrio entre elementos positivos y negativos se quedan estables a corto plazo, evidenciando un patrón típico del desarrollo narrativo infantil. Esto podría estar relacionado con una necesidad de referencia afectiva y social positiva por parte del niño (Trevvarthen & Aitken, 2003; Bowlby, 1969), delimitando las cargas emocionales negativas y compensándolas en una estructura representacional progresivamente más compleja e integrada. Así que las representaciones positivas estimularían al niño a acercarse conceptualmente a ellas durante el cuento, mientras que las negativas estimularían mecanismos necesarios para elaborarlas, resolverlas o evitarlas.

Referencias

- Allen, P. A., Kart, K. P., & Lord, R. G. (2008). Emotion and episodic memory. En E. Dere, A. Easton, L. Nadel & P. Huston (Eds.), *Handbook of Episodic Memory*, (pp 115-132), Países Bajos: Elsevier.
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Baddley, A. (1986). *Working memory*. Oxford, Reino Unido: Clarendon.
- Baddley, A. (1997). *Human memory: theory and practice*. Hove, Reino Unido: Psychology Press Ltd. Publishers.
- Bartlett F. C. (1932). *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Trad Cast. P. Soto & C. del Barrio. *Recordar*. Madrid: Alianza, 1996.
- Bever, T. G. (1986). The aesthetic basis for cognitive structures. En M. Brand & R. M. Harnish (Eds.). *The representation of knowledge and belief* (pp. 314-356). Tucson: University of Arizona Press.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S (1995). *The Bears Family: cognitive coding handbook*. Manual inédito. Bethesda, EE.UU.: National Institute of Child Health and Human Development, Child and Family Research Unit.
- Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13 (4), 377-388.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. (Vol 1. attachment)*. Nueva York: Basic Books, 1982.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Feldman, C. F. (1994). Genres as mental models. En M. Ammanniti & D. N. Stern (Eds.), *Psychoanalysis and development: representations and narratives* (pp. 111-121). Nueva York: New York University Press.
- German, T. P., & Leslie, A .M. (2000). Attending to and learning about mental states. En p. Mitchell & K. Riggs (Eds.), *Reasoning and the mind*. (pp. 227-252). Hove, Reino Unido: Psychology Press.
- Hollingshead, A. B. (1975). *Four factor index of social status*. Manual inédito, Nueva Haven, Connecticut: Yale University, Departamento de Sociología.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: the development of children's scripts, stories, and personal narratives. En A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Iandolo, G., Esposito, G., & Venuti, P. (2011a). El test de los Osos: microestructura local y macroestructura global de las narraciones infantiles. *En preparación*.
- Iandolo, G., Esposito, G., & Venuti, P. (2011b). Contenidos positivos y negativos de las narraciones infantiles. *En preparación*.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-94.
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: links to parenting, social competence and externalizing behavior. *Social Development*, 13 (4), 551-569.
- Larsen, R. J., & Buss, D. M. (2008). *Personality psychology: domains of knowledge about human nature* (3ª edición). Nueva York: McGraw Hill.
- Mandler, J. (1983). Representation. En P. H. Musen (series Ed.), J. H. Flavell & E. M. Markman (Vol. Eds), *Handbook of child psychology: (vol 3, pp. 420-494)*. Nueva York: Wiley.
- Mandler J. (1984). *Stories, scripts and scenes: aspects of a schema theory*. Hillsdale, Nueva Jersey: Laerence Erlbaum Associates.
- Mayseless, O. (2005). Ontogeny of attachment in middle childhood: conceptualization of normative changes. En K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 1-23), Nueva York: Guilford Press.

- McKeough, A. (1997). Narrative knowledge and its development: toward an integrative framework. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 2, 146-155.
- McKeough, A., & Genereux, R. (2003). Transformation in narrative thought during adolescence: the structure and content of story compositions. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 537-552.
- Moss, E., Bureau, J. F., Béliveau, M. J., Zdebik, M., & Lépine, S. (2009). Links between children's attachment behavior at early school-age, their attachment-related representations, and behavior problems in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33 (2), 155-166.
- Murray, H. A., & Kluckhohn, C. (1953). *Personality in nature, society, and culture*. Nueva York: Knopf
- Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. En J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development* (pp. 97-118). Nueva York: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nelson K. (1996). *The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Nicolopoulou, A. (1997). Children and narratives: toward an interpretive and sociocultural approach. En M. Bamberg, (Ed.). *Narrative development: six approaches*. (pp. 179 - 215). Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Piaget, J. (1955). *The Child's construction of reality*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Propp, V. (1928). *The morphology of the folktale*. Austin: University of Texas Press, 1968.
- Raven, J.C. (1995). *CPM: Escala de matrices progresivas*. Madrid: Tea Ediciones.
- Rollo, D. (2007). *Narrazione e sviluppo psicologico*. Roma: Carocci.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, Nueva Jersey: L. Erlbaum.
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33, 2, 73-80.
- Toro, J., & Cervera, M. (2004). *EMLE, TALE-2000: Escalas Magallanes de lectura y escritura*. Madrid: Grupo ALBOR-COHS.
- Trevarthen C., Aitken K. (2003). Infant intersubjectivity: research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (1), 3-48.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford, Reino Unido: Clarendon Press.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: from mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.
- Venuti, P., & Cesari, E. (1998). Proposta di un nuovo metodo proiettivo: "La Famiglia degli Orsi". En A. Lis (Ed), *Tecniche proietive per l'indagine di personalità* (pp. 219-257). Bolonia: Il Mulino.
- Venuti, P., & Iandolo, G. (2003). *El Método proyectivo de la "Familia de los Osos"*. Manual inédito. Trento, Italia: ODFLab, Universidad de Trento.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. Trad. Cast. *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós, 1978.
- Wechsler, D. (2005). *Escala de inteligencia de Wechsler para niños – IV*. Madrid: TEA Ediciones.
- Wechsler, D. (2009). *Escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria – III*. Madrid: TEA Ediciones.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.

CAPÍTULO 7

NARRACIÓN Y COOPERACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL Y PRIMARIA ⁵

“Storytelling and cooperation in nursery and primary school”

Palabras clave. Aprendizaje cooperativo, Desarrollo narrativo, Cognición social.

Keywords. Cooperative learning, Narrative development, Social cognition.

Resumen

A lo largo de la infancia, el desarrollo típico de las competencias narrativas y sociales es progresivo con la edad. En este estudio los autores presentan los resultados del análisis de treinta dos historias, realizadas en grupos cooperativos por niños españoles, desde último de infantil hasta sexto de primaria. Los participantes realizaron sus narraciones en dos sesiones repetidas a distancia de un año, utilizando dos situaciones estándares, adaptaciones del Test Proyectivo de la Familia de los Osos. Los resultados indican que la discusión de la historia en grupo y su exposición final a la clase constituyen métodos eficaces de estimulación cognitiva y relacional. Las historias grupales se desarrollan progresivamente con la edad, así como también la atribución de estados físicos y mentales a los personajes del cuento. Además presentan puntuaciones iguales o superiores respecto a las historias individuales de niños de la misma edad.

Summary

The typical development of narrative and social skills is progressive throughout childhood. In this study the authors present the results of the analysis of thirty-two cooperative stories of Spanish children, from nursery to the last year of primary school. The children performed their stories in two repeated sessions at distance of one year, using two standard situations. The two situations were structured as narratives adaptation of the Bears Family Projective Test, which stimulates individual narratives of children from three to eleven years old. The results indicate that the group discussion about the story and its final presentation to the class are effective, relational and cognitive stimulation methods. The groups' stories develop gradually with the age, as well as the physical and mental states of the characters. The results also show similar or higher scores than individual stories of children of the same age with the Bears Family Projective Test.

⁵ Iandolo, G., Linaza, J., & del Barrio C. (2011). Narración y cooperación en la escuela infantil y primaria. *Manuscrito en proceso de envío a revista.*

7.1 Introducción

Las competencias sociales y narrativas, así como la capacidad de atribuir estados mentales a los demás, constituyen funciones humanas complejas que evolucionan a partir de la infancia (Shaffer, 2000). Según Vygotsky (1930, 1931, 1933) muchos de los descubrimientos que realiza el niño ocurren en un contexto de diálogo cooperativo, donde las competencias de los agentes socializantes más expertos dirigen y estimulan sus aprendizajes, incrementando la comprensión de problemas y experiencias. Este proceso de aprendizaje cooperativo constituye la zona de desarrollo próximo del niño, un espacio de estimulación donde las tareas pueden llevarse a cabo mediante la guía y estímulo de un compañero o de un adulto más hábil.

Numerosos estudios han demostrado que el aprendizaje cooperativo aumenta el intercambio activo de ideas en pequeños grupos ya en la infancia media (Vermette, Harper & DeMillo, 2004). Los estudiantes que trabajan de forma cooperativa alcanzan niveles de pensamiento superiores y retienen más información respecto a los que trabajan en individual y en silencio (Johnson & Johnson, 1986; Slavin 1989; Totten, Sills, Digby & Russ, 1991). Esta modalidad de co-construcción de los significados (Bruner 1985, 1991), además de constituir una manera poderosa para el aprendizaje y el desarrollo socio-cognitivo, tiene efectos positivos sobre el clima escolar (Thousand, Villa & Nevin, 1994). Para que una tarea sea de aprendizaje cooperativo es necesario que haya un objetivo común al grupo y que sus miembros sean responsables respecto a este objetivo. El fin del adulto es motivar e involucrar a cada miembro en la tarea, proporcionando el reconocimiento final de los logros. De esta manera el aprendizaje colaborativo permite al individuo participar en un debate compartido y tomarse la responsabilidad de su propio aprendizaje, convirtiéndose en un pensador crítico.

Por cuanto atañe a las competencias narrativas, numerosos estudios han evidenciado que la capacidad infantil de crear una historia es progresiva con la edad y está relacionada con la adquisición de estructuras lingüísticas y conceptuales (Piaget, 1955; Nelson, 1989, 1996; Botvin & Sutton-Smith 1977; Applebee 1978; Hudson & Shapiro, 1991; Pontecorvo, 1991; Trabasso & Stein, 1997). Estudios con el Test Proyectivo de la Familia de los Osos entre los tres y los once años (Iandolo, Esposito & Venuti, 2011a; Iandolo, del Barrio & Linaza, 2011) han demostrado que los niños de cuatro años tienden a crear secuencias repetidas y paralelas en la historia. Entre los cinco y los siete años los niños se concentran en utilizar interconexiones siempre más complejas y, en

torno a los ocho años, consiguen enfocar establemente el cuento en torno a una díada problema-solución. También los contenidos de la historia de la Familia de los Osos se diferencian e integran progresivamente con la edad (Iandolo, Esposito & Venuti, 2011b) y tienden a una dinámica global de compensación entre aspectos positivos y negativos. Esto podría estar relacionado con una necesidad de referencia afectiva y social positiva del niño (Trevvarthen & Aitken, 2003; Bowlby, 1969), delimitando las cargas emocionales negativas y compensándolas en una estructura representacional progresivamente más compleja, integrada y resolutive. Así que las representaciones positivas estimularían al niño a acercarse conceptualmente a ellas durante el cuento, mientras que las negativas estimularían mecanismos necesarios para elaborarlas, resolverlas o evitarlas.

Por cuanto atañe al desarrollo de la comprensión y atribución de los estados mentales en los demás (o Teoría de la Mente) durante la infancia, algunos estudios han subrayado la presencia de esta competencia socio-cognitiva ya a los tres-cuatro años (Wellman, Cross & Watson, 2001; German & Leslie, 2000; Nilsen y Graham 2009), mientras otros han demostrado su ulterior desarrollo durante la infancia media (de Rosnay & Hughes, 2006; Piaget 1959; Nading & Sedivy 2002). Uniendo las dos perspectivas desde un enfoque evolutivo, la complejidad de la solicitud cognitiva y el tipo de estimulación emocional parecen desempeñar un papel importante (Ferreira, Slevc & Rogers, 2005; Horton & Keysar 2006). Es decir que en situaciones de mayor carga cognitiva y emocional, tanto en los niños como en los adultos, la capacidad de utilizar con éxito la perspectiva del interlocutor se reduce. Desde el punto de vista de discurso narrativo, típicamente en la adolescencia se desarrolla una estructura interpretativa. Esta nueva estructura permite organizar las acciones y los estados mentales de los personajes de un cuento en torno a sus características psicológicas y a acontecimientos derivados de la historia personal del narrador (McKeough, 1997; McKeough & Genereux, 2003). Entonces la competencia de atribuir estados mentales y emocionales a los personajes de un cuento tiene que desarrollarse a lo largo de la infancia, permitiendo progresivamente al niño de describir los estados mentales de los personajes a partir de sus creencias y atribuciones.

Justificación de la necesidad del trabajo

El desarrollo de las competencias narrativas y de atribución de estados mentales a los personajes de una narración es progresivo a lo largo de la infancia, así que tendrían

que aumentar con más eficacia en un grupo cooperativo respecto a una producción narrativa individual. Por esta razón el estudio se centra en medir los cambios narrativos típicos de diferentes edades a lo largo de la infancia, así como el nivel de colaboración necesario para que una historia creada en grupo presente una buena calidad formal y de contenido.

Objetivos e hipótesis

El objetivo del estudio fue analizar la narración cooperativa de una muestra escolar de niños españoles desde tercero de infantil hasta sexto de primaria. Se quiso describir su desarrollo a través de dos situaciones estándares de producción narrativa cooperativa: “La Familia de los Reyes” y “La Familia de los Marcianos”.

Se quiso comparar las edades desde los cinco hasta los once años, transversalmente y a través de una situación de narración grupal repetida a distancia de un año. De esta manera se quiso evaluar la evolución en el tiempo: de la interacción del grupo, de los aspectos formales y de contenido de la historia, así como la presencia de verbos que expresan estados físicos y mentales de los personajes del cuento. En fin se quiso comparar las historias grupales del estudio actual con las narraciones individuales de la muestra de referencia del Test Proyectivo de la Familia de los Osos, en la que se analizaron, a través de un procedimiento similar, las historias de niños de la misma edad (Iandolo et al. 2011a-b).

Las hipótesis que guiaron la investigación fueron que:

1. la colaboración, durante la fase de preparación de la historia grupal, aumentase con la edad de los niños;
2. las historias cooperativas presentasen:
 - a. un aumento, progresivo con la edad, de verbos que expresan estados físicos y mentales de los personajes del cuento;
 - b. una mejora, progresiva con la edad, de sus características formales;
 - c. una progresiva ampliación de los contenidos narrativos y una dinámica global de compensación entre aspectos positivos y negativos del cuento;
 - d. puntuaciones similares o superiores a las narraciones individuales con el Test Proyectivo de la Familia de los Osos.

7.2 Método

Participantes

Participaron en la investigación 64 niños de dos escuelas concertadas de la Comunidad de Madrid, desde el último año de infantil hasta sexto de primaria, en dos encuentros repetidos a distancia de un año. La muestra estaba compuesta por 4 clases escolares: 1. “grupo G1” de tercero de infantil; 2. “grupo G2” de primero y segundo de primaria; 3. “grupo G3” de tercero y cuarto de primaria; 4. “grupo G4” de quinto y sexto de primaria (Tabla 59).

Tabla 59 – La muestra del estudio

Clase	Narración 1			Narración 2		
	Edad media (meses)	Edad media (años)	N	Edad media (meses)	Edad media (años)	N
G1 (infantil 3)	63 (DE 3.3)	5;3 años	16	72 (DE 3.3)	6;0 años	16
G2 (Primaria 1-2)	78 (DE 2.3)	6;5 años	16	90 (DE 2.3)	7;5 años	16
G3 (Primaria 3-4)	103 (DE 2.7)	8;6 años	16	115 (DE 2.7)	9;6 años	16
G4 (Primaria 5-6)	126 (DE 2.6)	10;5 años	16	138 (DE 2.6)	11;5 años	16
			Total 64			
				Total 64		

Los grupos G1 y G3 pertenecían a una escuela del Sur de la Comunidad de Madrid mientras que los grupos G2 y G4 pertenecían a una escuela del norte de la Comunidad. Los niños fueron todos voluntarios y, a final de los encuentros, se les entregó un certificado de agradecimiento. Para todo el proceso de investigación se siguieron las normas éticas correspondientes al tipo de procedimiento y población.

Las clases escolares (G1, G2, G3, G4) fueron divididas inicialmente en cinco subgrupos. De los cinco subgrupos iniciales, se incluyeron en la muestra del estudio sólo cuatro de cada clase (G1, G2, G3, G4), según un criterio preestablecido. Este criterio se basaba en la diversificación del género de los miembros de los subgrupos y en la tipicidad de sus competencias lectoras (Tabla 60). Así resultó que en cada clase (G1, G2, G3, G4) fueron seleccionados cuatro subgrupos: dos formados por dos varones y dos mujeres, uno de tres varones y una mujer y, el último, de tres mujeres y un varón. Un ulterior criterio de inclusión en la muestra fue que los miembros de cada subgrupo no presentasen dificultades de aprendizaje o problemas conductuales en clase. Este último aspecto se evaluó a través de una entrevista al maestro y de una sesión de observación escolar.

Tabla 60 – Comprensión lectora de la muestra

Grupos	Min	Max	Media	DE
G1 (tercero de infantil))				
G2 (Primaria 1-2)	- .57	.98	.01	.67
G3 (Primaria 3-4)	- .53	.50	.09	.44
G4 (Primaria 5-6)	- .63	.25	- .10	.43
<i>Comprensión lectora EMLE_TALE 2000: Puntuación Z (Media = .00; DE =2.00)</i>				

Instrumentos

Para estimular las narraciones de los niños, se presentaron a las clases (G1, G2, G3, G4, cada una dividida en cuatro subgrupos) dos tareas narrativas: la “Familia de los Reyes” y la “Familia de los Marcianos” (Figura 17). Se trata de dos pruebas elaboradas a partir del Test Proyectivo de la Familia de los Osos (Bornstein & Tamis-LeMonda 1995, Venuti & Cesari 1998, Venuti & Iandolo, 2003) que permite estimular y evaluar la narración individual del niño entre los tres y los once años.

Figura 17 – Las Familias de los Osos, de los Reyes y de los Marcianos



A diferencia de la Familia de los Osos, donde el niño cuenta individualmente una historia estimulado por el material de juego, en las *Familias de los Reyes* y de los *Marcianos* el grupo tiene a disposición una imagen de gran tamaño (A0) con la cual puede inspirarse para contar una historia.

Así como en el Test de la Familia de los Osos, en estas dos tareas narrativas grupales hay ocho personajes (papá, mamá, hijo, hija, personaje curativo, un personaje normativo, dos animales de compañía) contextualizados en dos lugares principales (interior y exterior de la casa/reino/planeta). Como en la Familia de los Osos, los niños disponen de diez minutos iniciales para pensar en un cuento. Luego, en la sesión final de cinco minutos, se pide al representante del grupo que cuente a toda la clase la historia pensada con comienzo, una parte central y un final (Tabla 61).

Tabla 61 –Administración de la Familia de los Reyes y de la Familia de los Marcianos

Sesión	Duración	Tarea
Sesión Cero (Constitución de los grupos y explicación de la tarea)	Variable	<p>Fase 1. El administrador se presenta a la clase, explica que irá a pedirle que se dividan en grupos de cuatro (con la ayuda del maestro) colocando las mesas de manera que formen un cuadrado, así que los miembros de cada grupo puedan verse la cara y hablar.</p> <p>Fase 2. El administrador coloca en la pizarra el dibujo de la Familia de los Reyes (primer encuentro) o de la Familia de los Marcianos (segundo encuentro).</p> <p>Fase 3. El administrador entrega a cada grupo una grabadora de audio e invita a cada niño a decir su nombre.</p> <p>Fase 4. El administrador explica la tarea y dice: “<i>Es hora de contar una historia. Pensad como podéis inventar una historia sobre la Familia de los Reyes (o de los Marcianos). Vamos a utilizar estos materiales para que nos ayuden a inventar la historia. Esta es la Familia de los Reyes (o de los Marcianos): esto es el Rey (o el papá marciano), la Reina (o la mamá marciana), esto es un escudero (o un robot escudero), esto es un brujo (o un científico-médico), esto es el príncipe (o el hijo marciano) y esta es la princesa (o la hija marciana). Además hay un caballo (o un caballo con alas) y un gato (o una mascota marciana). Aquí hay el castillo (o el planeta Marte) y aquí un bosque (o el espació con otros planetas). Ahora podéis discutir con vuestros compañeros de grupo y pensar cómo contaríais una historia. Luego os pediré también que elijáis uno o más representantes del grupo para contar la historia a la clase.</i>”</p>
Primera sesión (Discusión en grupo)	5 minutos	Se dejan cinco minutos para que cada grupo empiece a desarrollar una conversación sobre el tema, cuidando que el tono de voz no resulte molesto para los otros grupos.
Segunda sesión (Discusión en grupo)	5 minutos	Después de cinco minutos el administrador dice: “ <i>Bien, todavía podéis seguir pensando y hablando de la historia, recordad que luego os pediré que contéis una historia sobre la Familia de los Reyes (o de los Marciano), una historia con un comienzo, una parte central y un final</i> ”
Tercera sesión (Cuento a la clase)	5 minutos	Después del segundo periodo de cinco minutos el administrador dice: “ <i>Bien, es el momento de contar la historia sobre la Familia de los Reyes (o de los Marciano)</i> ”. “ <i>¿Habéis elegido el/los representantes? Si no lo habéis hecho, hacedlo ahora, así que vamos a escuchar y videgrabar la historia de cada grupo</i> ”. En esta fase cada representante cuenta la historia a la clase mientras que los otros grupos la escuchan.

Procedimiento

Se recogieron las interacciones y las narraciones grupales en clase, en el aula escolar de cada curso (G1, G2, G3, G4). Cada clase fue dividida en cuatro subgrupos y se administró el test de la Familia de los Reyes y, a distancia de un año, la de los Marcianos. El narrador o los narradores que representaba/n el grupo en la segunda narración tenía que ser diferente respecto a lo de la primera, a menos que todo el grupo junto no hubiera decidido contar la historia. Las interacciones verbales de cada grupo se audiograbaron y analizaron según una hoja de registro desarrollada para la investigación. Las historias finales se videograbaron, transcribieron y codificaron analizando: 1. la frecuencia de uso de los verbos del cuento; 2. los aspectos formales y de contenido según el “*Sistema Integrado de la Familia de los Osos*” (Venuti & Iandolo, 2003).

Por cuanto atañe a la **interacción grupal** (primeros diez minutos; Tabla 61), se analizó la presencia-ausencia de colaboración durante la tarea, categorizando: 1. “las interacciones verbales encaminadas a la negociación de roles y centradas en la tarea”; 2. “las interacciones fuera del tema”. En la primera categoría, los miembros del grupo discutían acerca de la historia final, negociaban su contenido y los roles en el grupo relacionados con la tarea. En la segunda categoría de análisis, el grupo no estaba centrado en la tarea.

Respecto al **análisis de la historia final** (últimos cinco minutos; Tabla 61), se analizó el uso de los verbos del cuento y sucesivamente se pasó al análisis según el “*Sistema Integrado de la Familia de los Osos*” (Venuti & Iandolo, 2003).

Por cuanto atañe a la **frecuencia de uso de los verbos del cuento**, se utilizó una hoja de observación desarrollada para la investigación. La frecuencia de cada verbo de la historia se incluyó en una de las cuatro categorías establecidas: 1. “Verbos estáticos y auxiliares”; 2. “Verbos de movimiento” (que implicaban un desplazamiento físico); 3. “Verbos que expresaban estados físicos y de voluntad”; 4. “Verbos que expresaban estados mentales y emocionales”. A continuación se detallan los verbos incluidos en las últimas dos categorías (Tabla 62).

Tabla 62 – Verbos de las categorías “físicos” y “mentales”

Estados físicos y de voluntad	Estados mentales y emocionales
<p>Aprender a caminar. Ayudar. Castigar a alguien. Convertir a alguien con un hechizo. Convertirse en bueno o malo. Constiparse. Dejar en paz / Dejar ir (permitir) / Dejar que se haga algo. Deshacerse (de un ser animado). Desmayarse. Despertar/se. Dormir. Encontrarse bien o mal. Estar bien / mal / embarazada / castigado / muerto / temblando / cansado. Gustar algo. Hacer daño físico. Hacerse bueno / malo / daño / famoso / gigante (ser animado) / mayor. Llorar. Morir. Pillar la gripe. Deber o tener que hacer. Poder hacer algo siendo capaz físicamente. Ponerse o tener un cable en el brazo. Ponerse bien. Provocar una enfermedad. Quedarse sin aire o tetrapléjico. Querer destruir / hacer algo / jugar / matar / salir / tomar algo / unirse al ejército. Reñir con alguien. Romperse una costilla / una pierna. Roncar. Saborear. Salir a disfrutar del sol. Salir granos. Ser bueno/feliz /malo / mágico / educado / complicado/ insoportable / listo / pequeñito / alérgico. Tener buen oído / hambre / viruela / un bebé / una insolación. Tener que escapar / que hacer algo / que irse / que estar / quedarse. Teñir la piel. Vivir feliz. Ser feliz. Volverse bueno.</p>	<p>Acordarse. Asustar/se. Cabrearse. Caer bien a alguien. Conocer. Contemplar. Costar duro. Creer. Dar miedo / tener miedo. Darse cuenta. Decidir. Descubrir / Pillar a alguien. Descubrir una idea. Disfrutar del día /divertirse. Divertirse. Enfadarse. Engañar. Entender. Equivocarse. Estar aburrido. Estar harto / hasta las narices. Estar listo para una acción (seres animados). Estar preocupado. Estar tranquilo. Estar triste. Hacer bien una tarea. Hacer caso a alguien. Hacerse amigo. Hacerse hermanos en el sentido de amigos. Hacerse un lío mental. Importar. Intentar. Llevar sueños bonitos. Llevarse bien con alguien. Meter la pata. Mostrar compañerismo. Necesitar. No poder más de algo mentalmente. Parecer raro. Participar. Pasárselo bien. Pensar. Preocuparse. Rendirse. Saber. Tener interés / vergüenza. Tener razón. Vencer a alguien.</p>

Respecto a los **aspectos formales** de la narración se analizaron: el número de proposiciones y episodios, el índice de estructura y cohesión narrativa, la presencia de acontecimientos problemáticos con solución. La *proposición* es la unidad básica de la frase que expresa una acción de la historia. Es la unidad de significado que constituye el contenido de una declaración y tiene la forma de una simple oración declarativa. Desde un punto de vista sintáctico, se compone de sujeto más predicado. Un *episodio* es un acontecimiento de la historia constituido por una o más proposiciones conectadas entre ellas a través de subordinación y especificación, divididas por vínculos de coordinación. Estas proposiciones, que constituyen el episodio, se centran en una acción, actividad, argumento o discurso de la historia de la Familia de los Osos. El *índice de estructura narrativa* es una medida de la presencia de los elementos típicos de la historia como la frase de introducción, el protagonista, la ambientación temporal y espacial, la conclusión y la conclusión a largo plazo. Se asigna un punto por la presencia de cada elemento típico del cuento, permitiendo una variación del índice entre cero y seis. El *índice de cohesión narrativa* es una medida de cómo la historia se caracteriza por un punto de vista y se desarrolla en torno a un tema, un argumento, una trama o a uno o más acontecimientos problemáticos con solución. Se asigna una puntuación entre cero y once según el tipo de historia global (0. Ninguna historia; 1. Descripción del material; 2. Acciones arbitrarias; 3. Episodios arbitrarios;

4. Episodios interconectados; 5. Secuencias temáticas; 6. Situación problemática o reacción; 7. La estructura diádica estructura la historia; 8. Estructura diádica con acontecimientos mediadores; 9. Cadenas diádicas; 10. Díada con elementos intermedios secundarios; 11. Ciclos diádicos con elementos intermedios secundarios). Un *elemento problemático* es un acontecimiento que expresa una dificultad, un peligro para uno o más personajes de la historia al que sigue o no una solución.

Por cuanto atañes a los **aspectos de contenido** de la historia se analizaron: la utilización de lugares (interior, exterior del castillo/planeta Marte, lugares de fantasía y no claros) y personajes de cada episodio (mamá, papá, personaje no claro, familia, hijo, hija, personaje curativo y personaje normativo), las relaciones positivas (relaciones positivas totales y con personajes externos a la familia), las relaciones negativas y los problemas no solucionados, algunas conductas de los personajes (adaptativas, agresivas, rechazo de reglas y sentido de culpa). La *utilización de los personajes y lugares* se clasificó de acuerdo con la división en episodios de la historia. Para cuantificar la frecuencia de utilización de personajes y lugares, se clasificó el personaje que protagonizaba el episodio y el lugar del acontecimiento. Un *episodio relacional* es un episodio de la historia donde dos o más personajes interactúan entre sí o co-actúan para lograr algo. Una *relación positiva* es una interacción o acción conjunta de dos o más personajes donde trascienden emociones positivas, de amistad, alegría, cariño, complicidad, cuidado. Una *relación negativa* es una interacción entre dos o más personajes donde trascienden emociones negativas, rigidez, agresión, miedo, separación, tensión, enojo, malicia, negligencia. En las conductas agresivas se manifiesta una agresión de forma física, verbal o latente-catastrófica. En las *conductas de rechazo de las reglas* un personaje se niega o evidencia malestar en respetar las normas. En las *conductas de sentido de culpa* un personaje expresa sentimientos de responsabilidad respecto a una acción de la que es o se siente causa. En las *conductas adaptativas* un personaje acepta reglas sociales o familiares y también se clasifican en esta categoría las acciones que se ponen en marcha para solucionar un problema o para adaptarse a un cambio. Para potenciar el nivel de análisis estadístico, se convirtieron las frecuencias de las categorías de contenido en escalas a intervalos.

Inicialmente, en el apartado dedicado a los resultados, se reportará una descripción de las interacciones grupales durante la preparación del cuanto (primeros diez minutos; Tabla 61) y de la utilización de los verbos de la historia final (últimos cinco minutos; Tabla 61). Estas dos categorías de análisis son específicas del estudio actual y no son

parte del *Sistema Integrado de la Familia de los Osos* (análisis formal y de contenido). Por esta razón no se procederá a compararlas con la muestra normativa italiana ya que no las preveía. A continuación se proporcionará un ejemplo de historia analizada de un subgrupo de segundo de primaria (G2). Sucesivamente se pasará a explorar la evolución en el tiempo de las variables formales y de contenido de la historia final. En fin se analizará la congruencia de las puntuaciones grupales del estudio actual con las narraciones individuales de la muestra italiana de referencia del Test Proyectivo de la Familia de los Osos (Iandolo et al. 2011a-b).

7.3 Resultados

Respecto a la fase de preparación de la historia (primeros diez minutos; Tabla 61), los resultados indicaron que la colaboración interna al grupo aumentó progresivamente con la edad de los niños ($r^2 = .51$; $p = .03$). Se estabilizó, con altas puntuaciones, a partir de los siete años (88% del tiempo a disposición), en segundo de primaria (Tabla 63). Cabe subrayar que, aunque en infantil y en primero de primaria el porcentaje de tiempo colaborativo giraba en torno al 39-60% del tiempo disponible, las interacciones resultaron más enfocadas a la negociación de roles que al debate sobre el cuento. Este dato viene confirmado por el hecho que de todos los grupos de infantil y de primero de primaria necesitaron ser ayudados por un adulto para empezar a enfocarse en la tarea (Tabla 63).

Tabla 63 – Interacción centrada en la tarea y ayuda del adulto

	INTERACCIÓN CENTRADA EN LA TAREA		AYUDA AL GRUPO POR UN ADULTO	
	Porcentaje medio de tiempo aprovechado por los grupos en los diez minutos a disposición (4 grupos por cada clase escolar y narración)		Frecuencia de grupos que necesitaron ayuda para enfocarse en la tarea en los primeros diez minutos (4 grupos por cada clase escolar y narración)	
	Narración I	Narración II	Narración I	Narración II
G1 (Infantil 3)	60%	52%	4	4
G2 (Primaria 1-2)	39%	88%	4	0
G3 (Primaria 3-4)	87%	82%	0	0
G4 (Primaria 5-6)	83%	86%	0	1

A partir de los nueve años y medio (cuarto de primaria), sin que nadie se lo hubiese sugerido, casi todos los grupos decidieron escribir la historia durante su preparación. (Tabla 64).

Tabla 64 – Grupos que decidieron escribir la historia durante su preparación

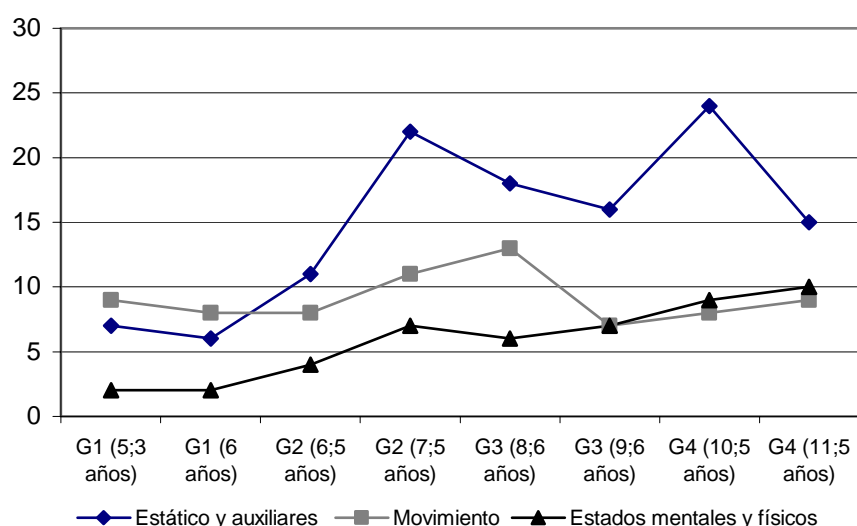
	Narración I*	Narración II*
G1 (Infantil 3)	0	0
G2 (Primaria 1-2)	0	0
G3 (Primaria 3-4)	0	4
G4 (Primaria 5-6)	4	3

**4 grupos por cada clase escolar y narración*

Respecto a la elección del narrador del grupo, excluyendo a los niños de infantil, en las primeras narraciones los grupos eligieron un solo narrador, mientras que en las segundas eligieron más de uno ($\chi^2 = 7.26$; $p = .01$). En la mayoría de los grupos de infantil, el niño representante del grupo a menudo declaraba no acordarse de las contribuciones de los compañeros en la historia. Por esta razón, había más de un narrador final tanto en la primera como en la segunda narración a la clase.

Respecto a la historia final, como se indica en la Figura 18, con el aumento de la edad se registró una disminución de los verbos de movimiento de la historia ($r^2 = -.45$; $p = .01$), un incremento de los verbos estáticos ($r^2 = .43$; $p = .01$) y de los verbos que expresaban estados físicos-mentales ($r^2 = .44$; $p = .01$).

Figura 18 – Frecuencia media de utilización de los verbos del cuento



Para proporcionar unos ejemplos de historia, a continuación se presenta el análisis de un cuento de un grupo de segundo de primaria (Cuadro 3).

Cuadro 3 – Ejemplo de historia en segundo de primaria (7;5 años)

SEGUNDA NARRACIÓN - LA FAMILIA DE LOS MARCIANOS				
GRUPO G2 (subgrupo B - II de primaria). <i>Fecha:</i> 17/01/2011. <i>Composición:</i> 50% varones 50% mujeres (4 miembros). <i>Comprensión lectora media del grupo (EMLE-TALE 2000):</i> Punt. Z: .98 (DT .60). <i>Historia:</i> Familia de los Marcianos. <i>Encontrados en la tarea (porcentaje de tiempo):</i> 100% (de diez minutos). <i>Narrador final:</i> una mujer y un varón. <i>Orden del grupo en narrar en clase:</i> 2°. <i>Cohesión de la historia:</i> 6b (Reacción). <i>Símbolos:</i> División de las proposiciones: //; División de los episodios: [...]; Fuera de tema: (...).				
<p>HISTORIA. [Había una vez una familia de marcianos// que que vivía en un planeta//] [ehh un día se encontraron a un a un científico loco//] [y como la familia era tan educada// eeh el marciano les pidió que// les pidió// si se podía quedar// y dijeron que sí//] [eh eh vino un un caballero con con su caballo//] [y también se lo pidió// y dijeron que sí// porque eran muy educados//] [ehhm y al día siguiente la nave espacial del científico loco vino a recogerles// y también tenía mucho interés por conocer la familia// porque porque su porque se tenían que ir// porque al día siguiente era el cumpleaños del guerrero//] [y entonces se se fueron ya su país//] [y el científico le compró un regalo al guerrero//] [Ehhh la madre se llamaba Andrea,// la hija se llamaba Ana,// el científico loco se llamaba Ainara,// el hijo se llamaba Arturo,// el guerrero se llamaba guerrero,// la mascota se llamaba Handy// y el caballo se llamaba Mariposa// y el padre se llamaba Javier.//] [Cuando cuando se fueron al país// cuando se fueron al país del guerrero y del científico loco// eh hic hicieron una fiesta de despedida// y se fueron a un restaurante//] [y comieron macarrones y espaguetis con carne y tomate// y también se comieron comieron pizza cuatro quesos//] [pero como a los niños no le gustaba// se comieron otro plato de macarrones//] [y se compraron palomitas//] [y se vieron una peli// que se trataba de una princesa// que se que se casaba con un príncipe// y y tuvieron una hija// que se llamaba Andrea como la madre//] [y entonces la familia se volv se volví a su país//] [y fueron felices para siempre.// Fin.//]</p>				
COHESIÓN NARRATIVA: nivel 6 (situación problemática o reacción – modalidad B). En este nivel, un acontecimiento problemático se presenta en la historia, pero hay una desconexión entre acontecimiento problemático y solución, entonces no hay la formación de una díada problema-solución. Para marcar una historia con este nivel es necesario que el protagonista y el antagonista sean claramente identificables. Son los personajes principales los responsables del problema o de la solución. <i>Modalidad B:</i> hay una solución en la historia pero el problema, la dificultad, el conflicto no están claros. Aparece una reacción, pero la maldad o la negligencia no son explícitas.				
ANÁLISIS DE LA HISTORIA				
ASPECTOS FORMALES			P. Directa	P. Z
	P. Directa	P. Z	Científico (médico)	Frec. Baja .59
Proposiciones	41	.28	Escudero robot (policía)	Frec. Baja .66
Episodios	16	- .55	RELACIONES POSITIVAS	
Estructura	6	2.16	Relaciones positivas totales	10 .55
Cohesión	6	.04	Relaciones positivas externas	6 1.48
Problemas solucionados	1	.03	NO SOLUCIONES Y RELACIONES NEGATIVAS	
LUGARES DE LOS EPISODIOS			Problemas no solucionados	0 .65
Interior de Marte	Frec. Media	.04	Relaciones negativas totales	0 .65
Exterior de Marte	Frec. Baja	- .78	CONDUCTAS DE LOS PERSONAJES	
Lugares de fantasía	Frec. Alta	3.70	Conductas adaptativas	1 .00
Lugares no claros	Ausencia	-1.88	Conductas agresivas	0 - .57
UTILIZACIÓN DE LOS PERSONAJES			Rechazo de reglas	
Mamá	Frec. Baja	- .42	Sentido de culpa	0 - .19
Papá	Frec. Baja	- .19	VERBOS DEL CUENTO	
Personajes no claros	Ausencia	-1.01		
Utilización de la familia	Frec. Baja	.21	P. Directa	Porcentaje
Hijo	Frec. Baja	.15	Estático	8 19%
Hija	Frec. Baja	.04	Movimiento	28 67%
			Estados físicos y mentales	6 14%

Respecto a la evolución de las historias desde infantil hasta sexto de primaria, los resultados (Tabla 65) indicaron que, con el aumento de la edad, los cuentos presentaban:

- ~ mayores puntuaciones en los aspectos formales (proposiciones, cohesión, estructura, problemas solucionados);
- ~ una mayor utilización del personaje de la familia;
- ~ un número mayor de relaciones positivas con personajes externos a la familia.

A partir de cuarto y quinto de primaria (9;6 y 10;5 años) se registró un “efecto techo”, evidenciando que, a esta edad, los niños alcanzaban ya un alto nivel de cohesión y estructura narrativa.

Tabla 65 – Correlaciones significativas con la edad

			FORMAS				CONTENIDOS	
			Proposiciones	Cohesión narrativa	Estructura narrativa	Problemas solucionados	Uso Familia	Relaciones positivas externas
G1	5;3 años	Media	19.00	5.00	3.50	1.00	0.00	.75
		DE	5.42	.00	.58	.82	.00	.96
	6 años	Media	15.25	5.00	3.25	1.25	0.25	1.50
		DE	4.27	.00	.96	.50	.50	1.00
G2	6;5 años	Media	24.00	5.00	3.50	0.75	0.00	1.50
		DE	11.69	.82	.58	.50	.00	1.00
	7;5 años	Media	40.50	5.50	5.00	1.75	1.00	3.50
		DE	16.50	.58	.82	.96	.00	2.08
G3	8;6 años	Media	40.25	7.25	4.25	1.75	.50	1.50
		DE	33.24	1.50	.96	.50	.58	1.00
	9;6 años	Media	31.50	9.00	4.50	1.25	1.25	2.25
		DE	18.45	1.15	1.00	.50	.50	.96
G4	10;5 años	Media	45.00	8.75	4.50	1.25	.50	3.75
		DE	28.91	.96	1.29	.50	.58	2.22
	11;5 años	Media	37.00	7.75	4.25	2.25	1.75	2.50
		DE	9.38	2.22	.50	1.26	.96	1.73
Correlaciones (N32)		r ²	.42	.75	.40	.36	.62	.40
		Sig.	.02	.01	.02	.04	.01	.02

Como en precedentes estudios individuales con el Test Proyectivo de la Familia de los Osos (Iandolo et al., 2011b; Iandolo et al., 2011), los contenidos negativos de las historias tendieron a ser compensados por contenidos positivos y resolutivos (Tabla 66).

Tabla 66 – Correlaciones de los contenidos negativos de la historia

	Relaciones negativas entre personajes		
	r ²	Sig.	N
Conductas agresivas	.87	.01	32
Problemas solucionados	.63	.01	32

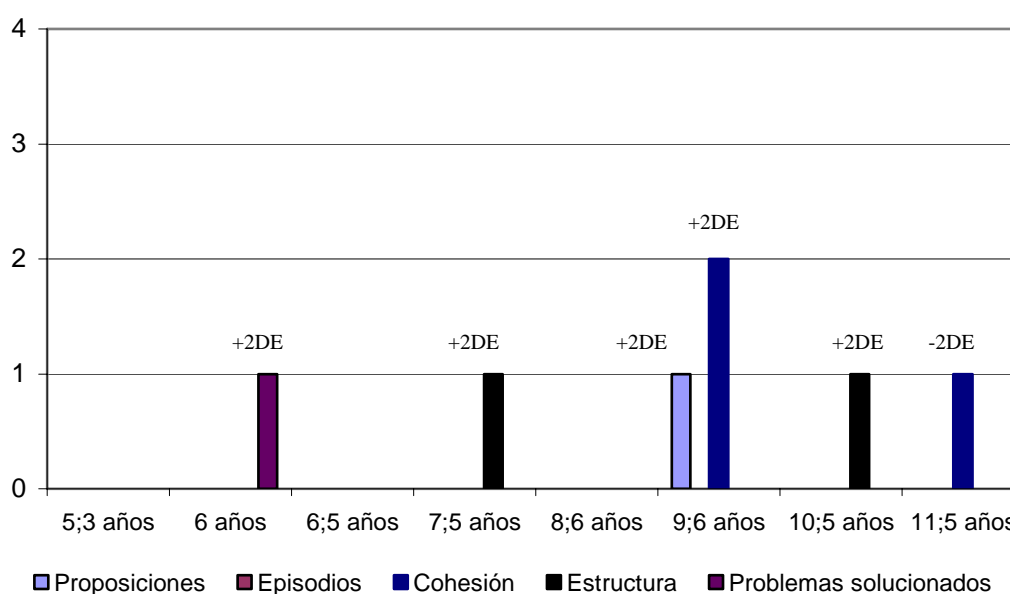
	Conductas agresivas		
	r ²	Sig.	N
Problemas solucionados	.67	.01	32

En fin, las puntuaciones de las historias cooperativas fueron comparadas con los valores normativos individuales del Test de la Familia de los Osos. Los valores normativos se refieren a las puntuaciones de una muestra de 322 niños italianos, con desarrollo típico, entre los tres años y medio y los once años (Iandolo et al., 2011a-b).

Por lo general, respecto al análisis formal de las historias, las puntuaciones obtenidas por las historias cooperativas no diferían de los valores de referencia (Figura 19). Las únicas diferencias que se registraron se referían:

- ~ en un caso, a un número menor de proposiciones de la historia (G3, un grupo de cuarto de primaria – 9;6 años) y en otro, a un nivel poco inferior de cohesión narrativa (G4, un grupo de sexto de primaria – 11;5 años);
- ~ en dos casos, a un nivel superior de cohesión narrativa (G4, dos grupos de cuarto de primaria – 9;6 años);
- ~ en otros dos casos, a un nivel superior de estructura (G2, un grupo de segundo de primaria – 7;5 años; G4, un grupo de quinto de primaria – 10;5 años);
- ~ en un último caso, a un número mayor de problemas solucionados (G1, un grupo de infantil - 6 años).

**Figura 19 – Aspectos formales de las historias cooperativas:
frecuencias de historias no congruentes con las normas individuales.**

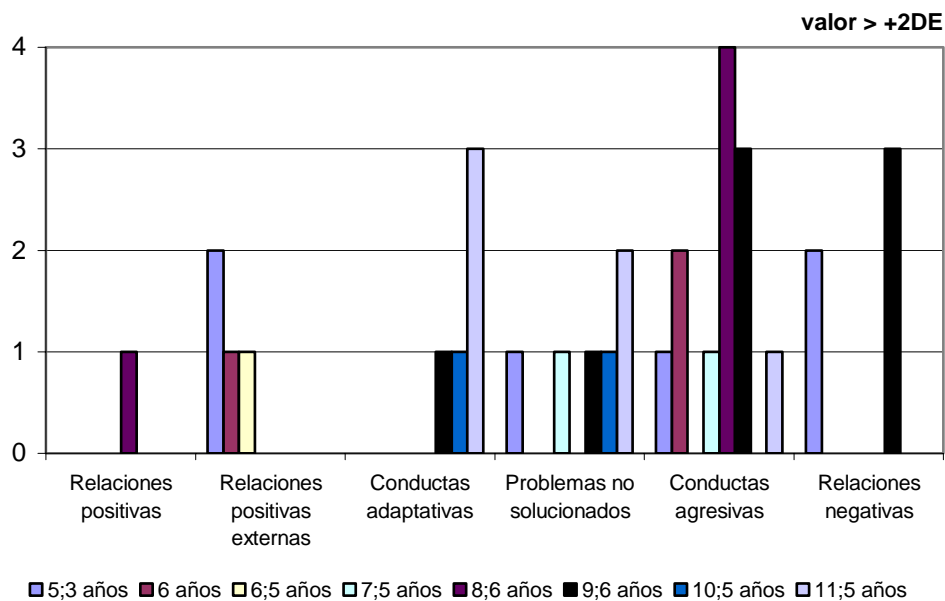


Esto significa que, en la mayoría de los casos, las historias grupales presentaban una calidad formal igual o superior a las narraciones individuales con la Familia de los Osos y, sólo en un único caso, una calidad poco inferior (cohesión narrativa de un grupo de 11;5 años).

Muchas de las categorías de contenido no diferían de los valores de referencias (lugar y personaje no claro, personaje familia, personaje hija, rechazo reglas y sentido de culpa) mientras otras variables, relativas a contenidos neutros, presentaban en algunas edades, valores superiores (lugar exterior, de fantasía, personaje hijo, médico y policía) o inferiores a las normas (lugar interior, personaje mamá y papá). Esto significa que la situación grupal con la Familia de los Reyes y de los Marcianos, respecto a la Familia de los Osos, estimulaba más la utilización de lugares exteriores, de fantasía, del hijo y de personajes externos a la familia.

En fin había tres variables de contenido positivo (relaciones positivas, externas a la familia, conductas adaptativas) y tres de contenido negativo (problemas no solucionados, conductas agresivas, relaciones negativas) que, en algunas edades, presentaban valores superiores a las normas (Figura 20). Esto significa que la situación grupal con la Familia de los Reyes y de los Marcianos, respecto a la individual con la Familia de los Osos, estimulaba más los contenidos positivos y negativos de la historia.

**Figura 20 – Aspectos de contenido de las historias cooperativas.
frecuencias de las puntuaciones superiores a dos desviaciones estándares**



Conclusiones

Los resultados del estudio confirmaron que, con el aumento de la edad, se desarrolló progresivamente la competencia de narrar una historia más compleja, estimulada por un entorno más colaborativo y preocupado por la exposición final a la clase.

Las interacciones del grupo centradas en la tarea aumentaron con la edad y se estabilizaron especialmente a partir de los siete años, en segundo de primaria. Hasta los siete años (en infantil y primero de primaria) la colaboración estuvo más enfocada en definir los roles internos del grupo y en la construcción de historias paralelas, que podrían influir en el cuento final del narrador representante. Estas interacciones tendían a ser menos impulsadas y mediadas por el adulto con el paso del tiempo, hasta transformarse progresivamente en una co-construcción grupal, a partir de segundo de primaria. Evidencia ulterior de este encadenamiento progresivo de la historia fue el hecho que, a partir de los nueve años (cuarto de primaria), los niños preferían escribir la historia, probablemente para dejar una memoria escrita de la contribución de cada miembro del grupo.

En la mayoría de los grupos de infantil, el niño representante del grupo a menudo declaraba no acordarse de las contribuciones de los compañeros en la historia. Probablemente la situación de narración pública iba estimulando la conciencia del niño de no lograr obtener, con su historia, la atención del auditorio, impulsándolo a pedir ayuda de nuevo a su grupo o a la maestra. Por esta razón en infantil, a menudo había más de un narrador final tanto en la primera como en la segunda narración a la clase.

La elección del narrador representante del grupo en primaria fue diferente. Entre primeras y segundas narraciones, el narrador representante del grupo pasó de ser uno a más niños. Esto probablemente por un aumento de la participación de cada niño en la tarea, por el deseo de ser videograbado y escuchado por la clase, enseñando su contribución al cuento. Probablemente la preocupación para la exposición final y el confronto con los compañeros tuvieron un rol decisivo en motivar la participación del niño a la actividad grupal. Así que los niños tendieron a demostrar al grupo y la clase la propia laboriosidad frente al temor de una posible inferioridad académica o social (Erikson, 1950, 1987).

El desarrollo progresivo de las historias respecto a la edad subrayó tanto la evolución de las competencias cooperativas como de las competencias narrativas de los niños. Con el aumento de la edad las historias presentaron una disminución de los verbos de movimiento, un incremento de los verbos estáticos y que expresaban estados

físicos-mentales. Ya a partir de segundo de primaria (7;5 años) se empezó a registrar este cambio, probablemente efecto de una mayor capacidad de llamar la atención del auditorio, insertando en la historia atribuciones sobre los estados físicos-mentales de los personajes, intrigando así más a los oyentes. Con el aumento de la edad también los aspectos formales del cuento evolucionaron (proposiciones, cohesión, estructura, problemas solucionados) y, partir de los 9;6 años, empezó un “efecto techo” de la cohesión y de la estructura narrativa. Esto probablemente se debió a que a esta edad ya se alcanzaron altos niveles cohesivos y convencionales del cuento, medidos a través del *Sistema Integrado de la Familia de los Osos*.

Como ya evidenciado en precedentes estudios (Iandolo, et al. 2011b; Iandolo et al., 2011), los contenidos negativos de la historia tendieron a ser compensados por contenidos positivos y resolutivos. Esto podría estar relacionado con la competencia progresiva de integrar los acontecimientos negativos en diádas problema-solución, compensando los conflictos y las relaciones negativas de los personajes con acciones positivas y adaptativas. Además podría estar relacionado con una necesidad de referencia afectiva y social positiva del niño (Trevvarthen & Aitken, 2003; Bowlby, 1969) que lo lleva a delimitar las cargas emocionales negativas asociadas a las representaciones, compensándolas positivamente en una estructura progresivamente más compleja, integrada y resoluta.

En fin, las historias grupales del estudio presentaron aspectos formales de calidad igual o superior respecto a las historias individuales con el Test de la Familia de los Osos (Iandolo et al. 2011a). También los contenidos positivos y negativos fueron más frecuentes frente a las historias individuales con la Familia de los Osos (Iandolo et al. 2011b). Probablemente este efecto se debe a la estructura colaborativa de la tarea y al impulso social inmediato estimulado por el hablar en público a la clase. En este sentido la discusión en grupo y la narración a la clase empujarían a una producción narrativa más abundante e intrigante, estimulada por la atención del auditorio de pares y por su juicio.

7.5 Discusión

El debate cooperativo finalizado a la producción narrativa y la exposición a la clase pueden constituir métodos eficaces de estimulación cognitiva y relacional de los

alumnos. Especialmente a partir de segundo de primaria, los niños muestran ya una buena madurez en cooperar entre sí y en utilizar el grupo de pares como fuente de inspiración e información. En último de infantil y en primero de primaria todavía es necesaria una importante mediación del adulto en las relaciones entre pares y en apoyar al niño en capturar la atención de la clase durante el cuento final.

Así que ya en la infancia el trabajo en grupo ofrece al niño un espacio importante para el aprendizaje y el desarrollo de competencias narrativas, relacionales, cognitivas, expresivas y atencionales (Vermette, Harper & DeMillo, 2004). Su estructura enfocada a la discusión, cooperación y enfrentamiento a la clase resulta ser a menudo más eficaz de las situaciones educativas de estimulación individual (Totten, Sills, Digby & Russ, 1991; Slavin, 1989; Johnson & Johnson, 1986). El pensamiento narrativo es parte y se integra con el pensamiento lógico-científico (Bruner 1991), su estimulación precoz en el grupo de los pares anticipa y prepara al niño a lo que las etapas de la adolescencia y de la adultez le pedirán: contar, contarse y solucionar problemas en su entorno social para integrarse en él (Pasupathi & Hoyt, 2009; McKeough & Genereux, 2003; McKeough, 1997).

Referencias

- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S (1995). *The Bears Family: cognitive coding handbook*. Manual inédito. Bethesda, EE.UU.: National Institute of Child Health and Human Development, Child and Family Research Unit.
- Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13 (4), 377-388.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. (Vol 1. attachment)*. Nueva York: Basic Books, 1982.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: an historical and conceptual perspective. En J. Wertsch (Ed.) *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 21-34). Londres: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- de Rosnay, M., & Hughes, C. (2006). Conversation and theory-of-mind: do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 7-37.
- Erikson, E. (1950). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós, 1983.
- Erikson, E., Erikson, J. M. (1987). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2000.
- Ferreira, V. S., Slevc, L. R., & Rogers, E. S. (2005). How do speakers avoid ambiguous linguistic expressions? *Cognition*, 96, 253-284.
- German, T. P., & Leslie, A. M. (2001). Children's inferences from knowing to pretending and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 59-83.

- Horton, W. S., & Keysar, B. (2006). When do speakers take into account common ground and perspective on domains of referential interpretation. *Journal of Memory and Language*, 49, 43-61.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling; the development of children's scripts, stories and personal narratives. En A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp.89-136). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Iandolo, G., del Barrio C., & Linaza, J. (2011). El test de la Familia de los Osos: desarrollo y estabilidad de los cuentos de niños españoles. *En preparación*.
- Iandolo, G., Esposito, G., & Venuti, P. (2011a). El test de los Osos: microestructura local y macroestructura global de las narraciones infantiles. *En preparación*.
- Iandolo, G., Esposito, G., & Venuti, P. (2011b). Contenidos positivos y negativos de las narraciones infantiles. *Revista de Educación*. *En preparación*.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). Action research: cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, 24, 31-32.
- McKeough, A. (1997). Narrative knowledge and its development: toward an integrative framework. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 2, 146-155.
- McKeough, A., & Genereux, R. (2003). Transformation in narrative thought during adolescence: the structure and content of story compositions. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 537-552.
- Nading, A. S., & Sedivy, J. C. (2002). Evidence of perspective-taking constrains in children's on line reference resolution. *Psychological Science*, 13, 329-336.
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nelson K. (1996). *The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Nilsen E. S., & Graham S. A. (2009). The relations between children's communicative perspective-taking and executive functioning. *Cognitive Psychology*, 58, 220-249.
- Pasupathi, M., & Hoyt, T. (2009). The development of narrative identity in late adolescence and emergent adulthood: the continued importance of listeners. *Developmental Psychology*, 45 (2), 558-574.
- Piaget, J. (1955). *The Child's construction of reality*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1959). *Judgment and reasoning in the child*. Paterson, Nueva Jersey: Littlefield, Adam & Co.
- Pontecorvo C. (1991). Narrazione e pensiero discorsivo nell'infanzia. En M. Ammaniti & D. Stern, *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 141-158). Bari: Laterza.
- Shaffer, D. R. (2000). *Social and personality development* (4th Edition). Trad Cast. C. del Barrio Martínez, *Desarrollo social y de la personalidad* (4ª edición). Madrid: Thomson Spain, 2002.
- Slavin, R. E. (1989). Research on cooperative learning: an international perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33(4), 231-243.
- Thousand, J., Villa, A., & Nevin, A. (1994). *Creativity and collaborative learning*. Baltimore, Maryland: Brookes Press.
- Toro, J., & Cervera, M. (2004). *EMLE, TALE-2000: Escalas Magallanes de Lectura y Escritura*. Madrid: Grupo ALBOR-COHS.
- Totten, S., Sills, T., Digby, A., & Russ, P. (1991). *Cooperative learning: a guide to research*. Nueva York: Garland.
- Trabasso, T., & Stein, N. L. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. En P. W. van den Broek, P. J. Bauer & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events* (pp. 237-270). Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Trevarthen C., & Aitken K. (2003). Infant intersubjectivity: research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48.
- Venuti, P., & Cesari, E. (1998). Proposta di un nuovo metodo proiettivo: "La Famiglia degli Orsi". En A. Lis (Ed), *Tecniche proietive per l'indagine di personalità* (pp. 219-257). Bolonia: Il Mulino.
- Venuti, P., & Iandolo, G. (2003). *El Método proyectivo de la "Familia de los Osos"*. Manual inédito. Trento, Italia: ODFLab, Universidad de Trento.

- Vermette, P., Harper, L. J., & DeMillo, M. (2004). Cooperative and collaborative learning with 4-8 year olds: how does research support teachers' practice? *Journal of Instructional Psychology*, 31(2), 130-134.
- Vygotsky, L. S. (1930/1931/1933) *Mind in society*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 1978.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655–684.

CAPÍTULO 8

THE BEARS FAMILY PROJECTIVE TEST: EVALUATING STORIES OF CHILDREN WITH EMOTIONAL DIFFICULTIES ⁶

“El test de la Familia de los Osos:
evaluando las historias de niños con dificultades emocionales.”

Keywords: Emotional difficulties, Inhibited & impulsive behaviours, Storytelling.

Palabras clave: Dificultad emocional, Conductas inhibidas e impulsivas, Narración.

Summary

The aim of this study was to describe and analyze the storytelling of children with emotional difficulties. Forty children with emotional and relational difficulties (inhibited and impulsive), aged between 5;5 and 9;4 years old, were assessed by a multiaxial procedure and the Bears Family Projective Test. The Bears Family Test is a constructive-thematic projective method based on an anthropomorphic family of bears that children can manipulate to tell a story. The stories of 40 children without emotional difficulties (matched by IQ, socio-economic status and gender) and 322 typically developing children, aged between four and ten years old, were used as a reference for comparisons. Results indicated that the stories of children with emotional difficulties showed many unsolved problematic events, unclear characters, negative relationships, and negative behaviors. Unlike the stories of children without emotional difficulties, positive contents didn't prevail over negatives and there wasn't a positive compensation of negative elements.

Resumen

El objetivo de este estudio fue describir y analizar las producciones narrativas de niños con dificultades emocionales. Cuarenta niños con dificultades emocionales y relacionales (inhibidos e impulsivos), con edades que oscilaban entre 5;5 y 9;4 años, fueron evaluados a través de un procedimiento multiaxial y del Test Proyectivo de la Familia Osos. El test de la Familia Osos es un método proyectivo constructivo-temático, basado en una familia de osos antropomorfos que el niño puede manipular para contar una historia. Las historias de 40 niños sin dificultades emocionales (emparejados por CI, estado socio-económico familiar y género) y de 322 niños con desarrollo típico entre cuatro y diez años, fueron utilizadas como referencia para las comparaciones. Los resultados indicaron que las historias de los niños con dificultades emocionales mostraban muchos acontecimientos problemáticos sin resolver, personajes ambiguos (no claros), relaciones y comportamientos negativos de los personajes. A diferencia de las historias de los niños sin dificultades emocionales, los contenidos positivos de la historia no prevalecían sobre los negativos y no se verificaba una compensación positiva de los elementos negativos.

⁶ Iandolo, G., Esposito, G., & Venuti, P. (2011) The Bears family Projective Test: evaluating stories of children with emotional difficulties. Enviado a la revista *Psychological Reports & Perceptual and Motor Skills*, *Ammons Scientific* (en septiembre de 2011)

8.1 Introduction

Storytelling is a complex human function, a form of language that starts developing between two and three years old, when the child begins to use it as a new form of communication linked to the autobiographical self (Nelson, 1993). Children's narrative competence develops with age and is based on language development (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Applebee, 1978; Bruner, 1986; Nelson, 1996), conceptual reasoning (Piaget, 1955; Bruner, 1990), patterns of episodic-semantic memory (Nelson, 1981, Mandler, 1984; Tulving, 1983, 2002), relational models (Bowlby, 1969; Laible, Carlo, Torquati, Ontai & 2004; Mayseless, 2005; Moss, Bureau, Béliveau, Zbedik & Lépine, 2009), and socio-cultural stimulation (Vygotsky, 1934; Feldmann, 1994; Baddley 1997; Winnicott, 1965).

According to different authors, all cognitive processes (such as decision making, episodic memory, and storytelling) are influenced by emotions (Dodge, 1991; Greenspan, 1997; Siegel, 1999; Bechara & Damasio, 2005). Emotions are dispositions toward actions (Frijda, 1986; Schwarz & Clore, 1983; Oatley & Johnson- Laird, 1987; Damasio, 2000) associated with a transient physiological state, a positive or negative valence, and a certain level of arousal (Lang, Bradley & Cuthbert, 1998, 2005; Judge & Larsen, 2001; Watson, 2000). The subjective valence and arousal, induced by an environmental stimulus, activate an automatic response of approach or escape for the organism. The neural circuits activated by this first evaluation "good/bad" and "high/low arousal" are the base for further cognitive processing of the internal energy flows (Siegel, 1999). In child development, repeated somatic states are associated with specific kinds of environmental stimuli. Thus, in specific situations, the body provides a signal because of its experience. First, the somatic responses are associated with the primary emotions (anger, disgust, fear, joy, sadness, surprise) and then, through social learning, they are associated with more complex secondary emotions (Bechara, 2003; Bechara & Damasio, 2005). In this way both temperamental dispositions (Kagan, 1994, 2010; Strelau, 2001) and the emotions the child experiences in different situations merge in the global organization of his or her cognitive, affective, and narrative functioning. These patterns tend to be relatively stable over time (Buss & Plomin, 1984; Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas, Chess, Hinde & McCall, 1987), and gradually come to define an individual's typical emotional traits (Larsen & Buss, 2008).

In childhood, although these personal emotional traits are still developing, their first configuration is already reflected in children's narratives and behaviors. They are reflected in the competence to solve problems and conflicts, decreasing negative emotions (Lazarus & Folkman, 1984; Scherer, 1984), and managing positive and negative emotions associated with representations (Gross, 1998, 1999). Thus in typical personality development, cognitive, emotional, and social components are balanced, resulting in the capacity to attribute positive meanings to experience and manage negativities, problems, and conflicts. For children with emotional difficulties, the cognitive, emotional, and social components are unbalanced; conflicts and negativities are expanded, and difficulties and problems are not managed, thereby generating maladaptive and deregulated behaviours. Two types of emotional difficulties are Impulsivity and Behavioural Inhibition.

Impulsivity and Behavioural Inhibition have been defined as manifestations of behavioural and emotional under-controlling and over-controlling (Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, Smith & Karbon, 1995; Gray & McNaughton, 2000). They are linked to individual's general temperament and effortful control (Rothbart & Bates, 2006). Impulsivity has been defined as a behavioural strategy reflecting high reactivity and low emotion regulation (Pulkkinen, 1996), a manifestation of poor behavioural control (White, Moffitt, Caspi, Bartusch, Needles, Stouthamer-Loeber, 1994), an unrestrained reaction style (Wallace, Newman & Bachorowsky, 1991), and a personality trait that can be functional or dysfunctional (Dickman, 1990; Brunas-Wagstaff, Bergquist, Morgan & Wagstaff, 1996). Conversely, behavioural inhibition has been defined as a dispositional tendency to exhibit physiological and behavioural over-control and dependency (Kagan, Reznick, Snidman, Gibbons & Johnson, 1988). Actually, a majority of child development researchers agree on a classification of behaviour problems that distinguishes between internalizing and externalizing manifestation of dysfunctions (Achenbach, 1991; Zeman, Shipman & Suveg, 2002). Externalizing behaviour problems refers to behaviours characterized by under-controlling of emotions, difficulties with interpersonal relationships, and rule breaking as well as displays of irritability and belligerence (Achenbach, 1991; Hinshaw, 1992). Internalizing behaviour problems has been defined as an over-control of emotions that includes withdrawal, demand of attention, feelings of worthlessness or inferiority, and dependency (Achenbach, 1991; McCulloch, Wiggins, Joshi & Sachdev, 2000).

Studies using preschool samples have found significant associations between different narrative dimensions and the child's social adaptation. Results suggested that narratives reflecting greater use of aggressive, negative, disorganized and distressed themes, lower coherence, and fewer pro-social and discipline themes were associated with higher levels of externalizing behaviour problems (Warren, Oppenheim & Emde, 1996; Ramos-Marcuse & Arsenio, 2001; Woolgar, Steele, Steele, Yabsley & Fonagy, 2001; Moss et al., 2009). Higher levels of internalizing behaviour problems have been linked to the use of more negative and aggressive themes (Oppenheim, Nir, Warren & Emde, 1997; Warren, et. al. 1996) and fewer pro-social themes (Woolgar et al., 2001). At the same time, studies about the storytelling of children without emotional or social adaptation difficulties, using the Bears Family Projective Test (Iandolo, Esposito & Venuti, 2011a; Iandolo, del Barrio & Linaza, 2011), showed that narrative competence develops progressively during childhood. Children 4 years old usually created repeated and parallel sequences in the story. Between 5 and 7 years old, children focused on using ever more complex interconnections and, around 8 years old, focused the story around a problem-solving dyad. The contents of the story differentiated and integrated progressively with age and tended to be more often positive than negative (Iandolo, Esposito & Venuti, 2011b; Iandolo et al., 2011). Additionally, negative content (unresolved problems, negative relationships and behaviours) tended to be offset by positive elements (solutions, positive relationships, and adaptive behaviours), through the child's ability to integrate problems and solutions around a central plot.

Aim and research hypothesis

The aim of this study was to analyze stories (forms and contents) of children with emotional difficulties using the Bears Family Projective Test (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1995; Venuti & Cesari, 1998; Venuti & Iandolo, 2003), describing features and differences with stories of children without emotional difficulties. In particular, three hypotheses were explored:

1. There are cohesion and structure differences between the stories of children with and without emotional difficulties.
2. There are content differences between the stories of children with and without emotional difficulties. In particular, the stories of children with emotional difficulties could present:
 - a. more unsolved problematic events and unclear characters;

- b. more negative contents not offset by positive elements, like in the stories of children without emotional difficulties (Iandolo et al., 2011b; Iandolo et al., 2011).
3. Within children with emotional difficulties, there are formal and content differences between impulsive and inhibited children.

Method

Participants

The Bears Family Projective Test and the Wechsler Intelligence Scale (WPPSI, Wechsler, 1967; WISC-R, Wechsler, 1974) were administered to 40 Italian children with emotional and relational difficulties combined either with inhibited or impulsive behaviours (Table 67). The children were aged between 5;5 years (51 months) and 9;4 years (132 months); 63% were male (11 inhibited, 14 impulsive) and 37% were female (9 inhibited, 6 impulsive). Previously, the parents and teachers of each child were interviewed to assess the behavioural difficulties of the child, using the Child Behaviour Checklist and the Teacher's Report Form (Achenbach, 1991).

Table 67 – The sample of the study

Variable	Inhibited (N20)				Impulsive (N20)			
	Min	Max	Mean	SD	Min	Max	Mean	SD
Age	66	113	88.33	16.29	51	132	93.30	30.67
Verbal IQ	93	125	107.85	6.41	90	124	106.70	7.87
Performance IQ	96	121	109.30	7.85	92	120	110.20	7.41
Total IQ	95	119	107.25	6.24	91	121	108.70	8.25
Internalizing (CBCL/4-18) *	64	90	73.2	7.78	40	57	47.5	6.78
Externalizing (CBCL/4-18) *	38	60	48.9	8.83	66	94	77.4	8.32

* Child Behaviour Checklist (CBCL - T scores): T score < 60 = Normal; 60 < T score < 63 = Border; T score > 63 = Abnormal

In 60% of the cases the child's teacher recommended a psychological assessment of the child to the parents. All children came to the psychologist for attentive and relational problems with adults and peers (Table 68).

Table 68 - Parents' reasons for psychological assessment of the child

	Inhibited (N20)	Impulsive (N20)
	Frequency	Frequency
Attention difficulties	20	20
Relationship problems	20	20
Withdrawal and inhibition	15	0
Aggressiveness	3	17

Behaviourally impulsive children were described by parents and teachers as extroverted, irritable, easily inattentive, and not very industrious without adult support, and with a tendency to react impulsively, with provocative and egocentric behaviors. These attitudes usually caused negative teacher reactions and parental perceptions of their child as impulsive. Behaviourally inhibited children were described by parents and teachers as shy, introverted, not very industrious during class activities, and with a tendency to react to unfamiliar situations with passive behaviors, disinterest, and relational torpor. These attitudes usually caused negative teacher reactions and parental perceptions of their child as shy. Parents' and teachers' descriptions generally agreed (Table 69).

Table 69- CBCL/4-18 scores above the standard

		Inhibited (N20)		Impulsive (N20)	
		Frequency	r ² (CBCL & TRF)	Frequency	r ² (CBCL& TRF)
Internalizing problems	Withdrawal	13	.70 (p= .01)	0	.54 (p= .01)
	Somatic complaints	5	.51 (p= .01)	0	.55 (p= .01)
	Anxiety and depression	12	.62 (p= .01)	4	.58 (p= .01)
Other problems	Social problems	20	.57 (p= .01)	20	.58 (p= .01)
	Thinking problems	0	.83 (p= .01)	1	.46 (p= .01)
	Attention problems	20	.59 (p= .01)	20	.62 (p= .01)
Externalizing problems	Delinquent behavior	0	.58 (p= .01)	11	.69 (p= .01)
	Aggressive behavior	3	.42 (p= .01)	18	.70 (p= .01)

Instrument

The Bears Family Projective Test is a thematic projective method that stimulates play and storytelling in children from 3 to 11 years old (Bornstein & Tamis-LeMonda 1995; Venuti & Cesari 1998; Venuti & Iandolo 2003). The test is made up of a standard set of play characters: father-bear, mother-bear, two children-bears, a doctor, a policeman, a goose, and a rabbit in three environments: kitchen, lounge and

playground. The administration of the Bears Family Projective Test consists of 2 five-minute sessions of play with the Bears Family play set (first and second sessions) and a final five-minute session (third session) during which the child tells the story. The story told by the child was video-recorded, transcribed, and subsequently analysed by the Bears Family Coding System, which allows exploring story features like narrative production and style, as well as relational and behavioural dynamics among the characters. As shown in Table 70 below, the Bears Family Coding System analyses the **form** (number of words, propositions and episodes, narrative structure and cohesion) and the **contents** of the child's story (problematic events with and without solution, use of the characters and story places, relationships between characters and their behaviours).

Table 70 - The Bears Family Coding System

		Variable	Explication and examples
FORMAL ANALYSIS		Number of words	For example: <i>"Once upon a time there was a family of bears"</i> (10 words).
		Number of propositions	Basic units that express each action of the story. For example <i>"Once upon a time // there was a family of bears // living in the woods"</i> (3 propositions).
		Number of episodes	Story events made up of one or more propositions linked by subordination and specification relationships. For example <i>"[Once upon a time there was a family of bears living in the woods,] [dad told to his family: <<let's go to the waterfall at the end of the wood to have a picnic>>]"</i> (2 episodes).
		Narrative structure index	A measure (0-6) of the presence of typical elements such as the introduction phrase (<i>"Once upon a time"</i>), the protagonist (<i>"The Bears family went to the waterfall at the end of the woods to have a picnic"</i>), the time setting (<i>"It was a sunny Sunday morning"</i>), the physical setting (<i>"The Bears family was living in the woods and decided to go to the waterfall at the end of the woods"</i>), the conclusion (<i>"Mum and dad turned off the light and the holidays ended"</i>) and the long-term consequences (<i>"The Bears family didn't think anymore about the picnic and lived happily ever after"</i>).
		Narrative cohesion index	A measure (0-11) of the way that the story is characterized by a point of view and develops around a theme, a topic of one or more problematic elements with solution. For example (cohesion score: 8): <i>"Once upon a time there was a family of bears living in the woods. It was a sunny Sunday morning and the dad told to his family: <<let's go to the waterfall at the end of the woods to have a picnic>>. They went to the waterfall but <u>the weather became rainy and they couldn't have their picnic</u>. They came back home, invited their friends: a family of panda and spent all the day together playing and laughing. In the evening they had dinner with their friends and after the Pandas went back to their home. <u>The Bears family didn't think anymore about the picnic because they spent a wonderful day with the Pandas' family; the parents washed dishes, the two children cleaned the table, threw away the rubbish, cleaned their teeth and went to bed. Mum and Dad turned off the light and everybody lived happily ever after"</u></i>).

CONTENT ANALYSIS	Problematic events with solution	A problematic element is a story event that expresses a difficulty or a danger for one or more story characters which is followed by a solution event (positive or negative). For example <i>“The Bears family went to the waterfall but the weather became rainy and they couldn’t have their picnic...The Bears family didn’t think anymore about the picnic because they spent a wonderful day with the Panda’s family”</i>).
	Problematic events without solution	A difficulty or a danger for one or more story characters which isn’t followed by a resolution event.
	Use of the characters	For example <i>“Mum, dad, little bear, doctor, policeman, goose, family, etc...”</i>
	Use of the story places	For example <i>“the house”; “the waterfall” etc.”</i>
	Relationships between characters	Positive or negative relations between parents, children, characters outside the family. (For example <i>“The Bears family came back home and invited their friends: a family of pandas and spent all the day together playing and laughing”</i> .)
	Characters’ behaviours	Adaptive behaviours, rejection of rules, feelings of guilt, aggressive behaviours. For example: <i>“The little bear was angry with his father and began to kick and punch”</i> (Aggressive behaviour). <i>“The little bear began to kick and punch, his mom told him to be quite and he went to his room”</i> (Adaptive behaviour). <i>“The little Bear threw his sister to the lake and then began to cry and say: <<I’m sorry>>”</i> (Feeling of guilt). <i>“The mom told to John to clean his teeth but he ran away to play at the park”</i> (Rejection of rules).

Procedure

Children with emotional difficulties were assessed individually between 2004 and 2009 at the Laboratory of Observation and Functional Diagnostic of the University of Trento (Italy). Data were derived from parent and teacher interviews, cognitive testing, and observation of the child in individual play sessions.

For the analysis of the stories, two judges, blind to the hypotheses of the study, were trained to code the video-recorded sessions using the Manual of the Bears Family Test (Venuti & Iandolo, 2003). Their reliability was assessed in 25% of the sample using Cohen’s Kappa. Reliability between judges was statistically acceptable ($k = 0.96$).

The stories of children with emotional difficulties were compared with 40 stories of children without emotional difficulties from the reference sample for the Bear Family Projective Test (matched by IQ, socio-economic status and gender; Table 71).

Table 71 – Children with and without emotional difficulties (IQ, SES and gender matching)

Variable	Inhibited					Not inhibited				
	N	Min	Max	Mean	SD	N	Min	Max	Mean	SD
Age	20	66	113	88.33	16.29	20	65	113	88.36	16.32
Verbal IQ	20	93	125	107.85	6.41	20	94	125	107.91	16.50
Performance IQ	20	96	121	109.30	7.85	20	96	120	109.10	7.60
Total IQ	20	95	119	107.25	6.24	20	94	119	107.15	6.14
SES*	20	22	51	34.30	8.50	20	23	53	35.50	8.90
Variable	Impulsive					Not impulsive				
	N	Min	Max	Mean	SD	N	Min	Max	Mean	SD
Age	20	51	132	93.30	30.67	20	50	133	93.00	30.87
Verbal IQ	20	90	124	106.70	7.87	20	91	123	106.50	7.60
Performance IQ	20	92	120	110.20	7.41	20	92	119	110.70	7.50
Total IQ	20	91	121	108.70	8.25	20	91	120	108.90	8.40
SES*	20	19	49	32.10	6.30	20	19	50	32.80	6.50

* Socio economic status (SES. Hollighsted ,1975) = 10-19.5 (Low); 20-29.5 (Medium-low); 30-39.5 (Medium); 40-54.5 (Medium-high); >55 (High).

The Bear Family Projective Test norms referred to a sample of 322 Italian children with typical development, aged between 3;6 and 11 years old (Iandolo et al., 2011a-b), without internalizing or externalizing behavioural difficulties (Table 72).

Table 72 - Typically developing sample (N322)

Variable	Min	Max	Mean	SD
Age *	45	129	70.82	25.84
Verbal IQ	83	130	108.05	8.85
Performance IQ	82	143	109.03	10.06
Total IQ	80	135	106.50	8.60
Internalizing (CBCL/4-18) **	43	59	47.20	8.31
Externalizing (CBCL/4-18) **	40	58	44.50	7.15

* Age ranges: 4 years (42-54 months) - N46; 5 years (55-67 months) - N46; 6 years (68-80 months) - N46; 7 years (81-93 months) - N46; 8 years (94-106 months) - N46; 9 years (107-119 months) - N46; 10 years (120-132 months) - N46.

** Child Behaviour Checklist (CBCL - T scores): T score < 60 = Normal; 60 < T score < 63 = Border; T score > 63 = Abnormal

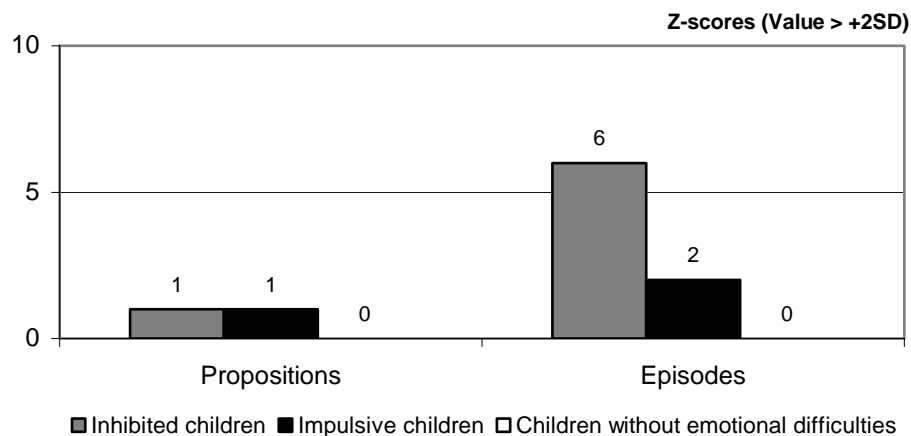
Data Analysis

To compare the whole sample with the stories of children without emotional difficulties, all scores for the stories of children with and without emotional difficulties were converted into z-scores. All z-scores higher than two standard deviations were considered “abnormal” and described in comparison with standards. Successively, some differences within the inhibited and impulsive children’s stories were explored, and three examples of story analysis were presented.

8.3 Results

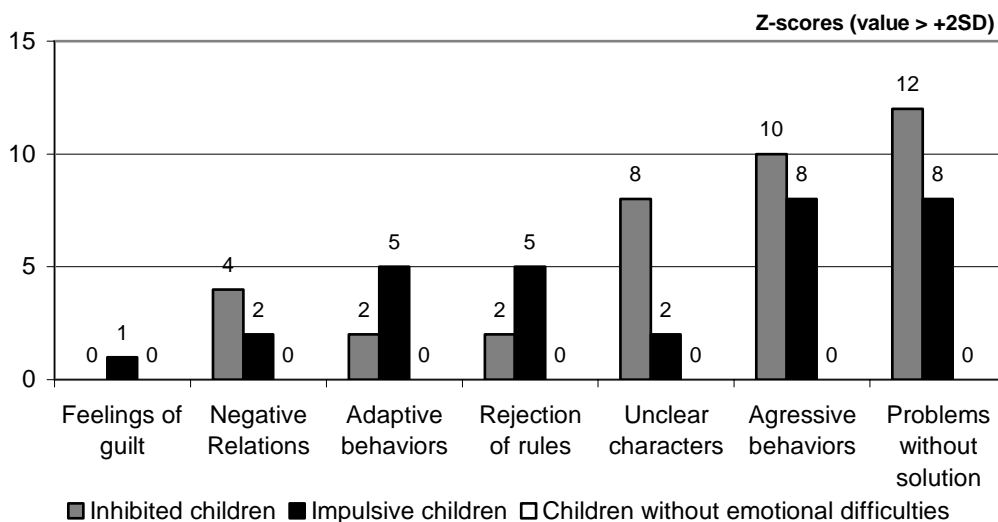
Results revealed no formal differences between the stories of children with emotional difficulties and those of children without emotional difficulties (Graph 1). The stories unfolded with age, structuring and focusing progressively around a central theme. In a few some cases, the data showed more story propositions and episodes for children with emotional difficulties (6 children - inhibitory subgroup; 2 children - impulsive subgroup) than typical children.

Graph 1 - Story forms: Frequencies of values higher than 2 Standard Deviations



The most important differences concerned the contents of the stories. Results revealed two main features of the stories of children with emotional difficulties with respect to the standards: a) more unsolved problematic events and unclear characters (Graph 2); b) more negative contents, which were not offset by positive elements (Table 73), as in the typically developing sample (Iandolo et al. 2011b; Iandolo et al. 2011).

Graph 2 - Story contents: Frequencies of values higher than 2 Standard Deviations



When the group of children with emotional difficulties was divided into inhibited and impulsive, no general content differences were found. Both subgroups shared a common tendency to introduce into the story unsolved problems, aggressive behaviors, and negative relationships between characters. However, as reported in the graph 2, inhibited children tended to introduce unclear characters more, while impulsive children tended to introduce behaviors of rejection of rules and adaptive behaviors more.

Table 73- Correlations of positive and negative contents

Children with emotional difficulties				Children without emotional difficulties			
Positive Relations				Positive Relations			
	r^2	Sig.	N		r^2	Sig.	N
Adaptive behaviors	.51	.01	40	Problems with solution	.54	.01	40
				Adaptive behaviors	.44	.01	40
Negative Relations				Negative Relations			
	r^2	Sig.	N		r^2	Sig.	N
Aggressive behaviors	.44	.01	40	Aggressive behaviors	.29	.01	40
				Policeman	.36	.05	40
				Propositions	.39	.05	40
				Cohesion	.48	.01	40
				Adaptive behaviors	.40	.01	40
				Problems with solution	.35	.01	40
Unclear characters				Aggressive behaviors			
	r^2	Sig.	N		r^2	Sig.	N
Problems without solution	.46	.01	40	Negative relations	.29	.01	40
Rejection of rules	.39	.05	40	Adaptive relations	.41	.01	40
				Problems with solution	.36	.05	40

To illustrate, the analysis of three stories is detailed: the tale of an inhibited girl (Table 74), of an impulsive boy (Table 75) and of a boy without emotional difficulties (Table 76).

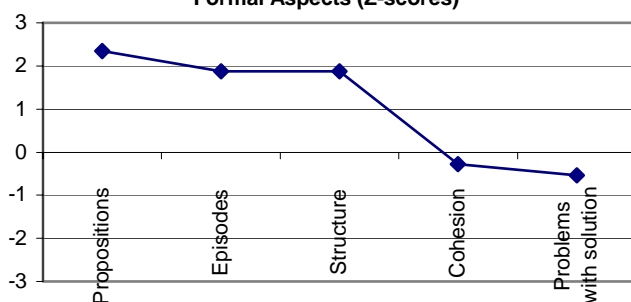
Table 74 – Caterina’s story

Group: Emotional difficulties (Inhibited). *Gender:* Female. *Age:* 6;4 years. *Verbal IQ:* 97; *Performance IQ:* 112. *Total IQ:* 105. *Propositions:* //...//. *Episodes:* [...]. *Cohesion index:* 4 (Interconnected episodes). *Structure index:* 5.

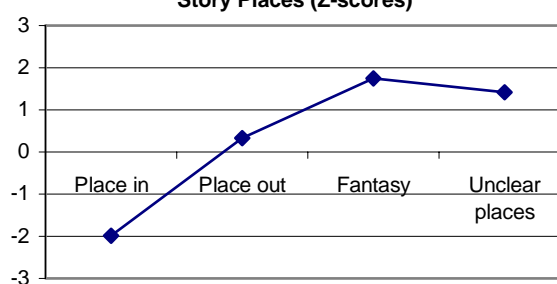
COHESION INDEX: 4 (Interconnected episodes). At this level the child tells events that are organized through an explicit interconnection mechanism. The episodes present a temporal or logical order. The typical connection between episodes is “and ... and” “after”, “then”, “before”, “now”, “later”. The temporal organization places this level over the precedents and the lack of thematic or causal relationships puts it below the successive levels. At this level there is no central or problematic theme that structures the story. There may be a disagreement between the episodes, but this disagreement is not a bridge to organize events around a conflict between opposing forces.

STORY: [Once upon a time three bears were going:// this was a thief who wanted to capture the little bear// and they saw him to cross // and this was the prison, back here.//] [Now they went here:// and got rid.//] [Now they went to the garden,//] [they took their things, so many things:// they took the small table,// they put it here, a bench.//] [He sat here:// they were sitting here.//] [and the bunny was hungry too.//] [Then the bear went at home / /] [and then a policeman stopped him: // they were fighting.//] [and they fell:// becoming hill.//] [Meanwhile he began here.// (Now we have thought// that they were sleeping.//).] [To take them to the hospital// (I'd need a car,// there are no cars here?//): now they took him to emergency//] [where there were many doctors:// a young lady who was more clever,// here there were: a chair,// her controller and another controller, you see.//] [Now they took him to hospital// that were here:// there was also a place to play,// here there was an assistant, the assistant here.//] [Then the other person comes,//] [here there was his:// (uh what does it call?//) so here it was here.//] [They slept here:// (we have finished!//) the game room was here, the slide, the slide, a bench, so all the small animals.//] [Meanwhile he was playing.//] [There was a policeman who was working// sited over there,//] [now they go out of this house,// because they were here to play.//] [This slide is:// the duck was here the rabbit,// (the story will finish soon//), they placed a small table.//] [“Now stay a little bit here!”//] [Now it's dinner time:// they go to rest.//] [She lay down, she was lying down,// while there was the policeman:// emergency was here.//] [The small ducks were close to them// to smell flowers.//] [The bunny and a chair were here, the chairs here,// (I place the small table a bit here// now I put it here.//) they were here.//] [Meanwhile they went here to play// and one day they went to play// (Let's take the bench,// let's take a chair here, a chair here, and another chair here.//).] [Meanwhile, the table here, the little duck was here on the slide one moment.//] [“OhhOhh”// it has hurt// (then let's place it here!//).] [So here there was another play area, another place to play:// “Draw something!// something like that, mh but you must draw!”//] [Here there is the bench,//] [it was here.//] [“Now I start”:// “help me ! Help me, I let me scream!”//] [He rested here.//] [“Oh Oh// all in! all in! All in! All in! All in! All in!// Help me!// All in!”// “Here we close ourselves// if not they fell into”//] [There were seats here:// as in the bus//] [“All in! All in! All in!”// (That's it!).] [There was a table here, another small table,// and here the small bunny.// That's all//.]

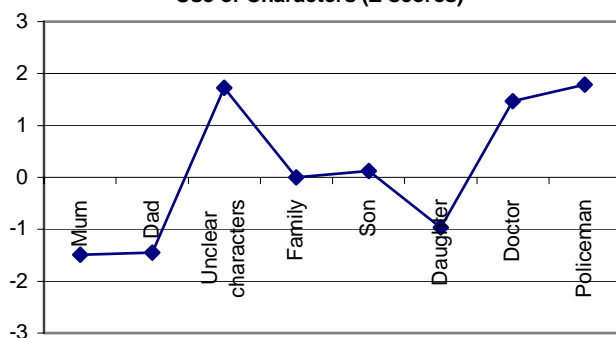
Formal Aspects (Z-scores)



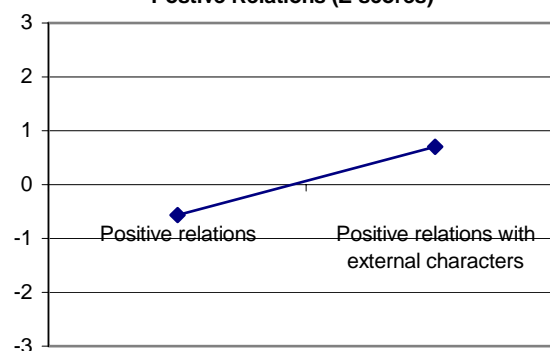
Story Places (Z-scores)



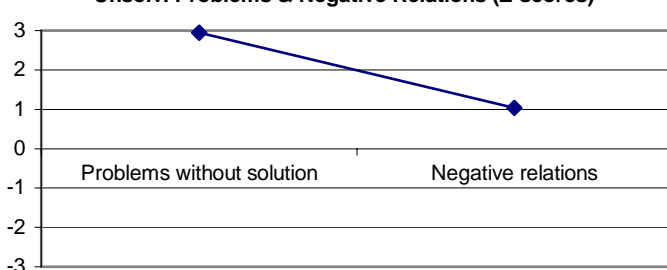
Use of Characters (Z-scores)



Postive Relations (Z-scores)



Unsolv. Problems & Negative Relations (Z-scores)



Characters' Behaviors (Z-scores)

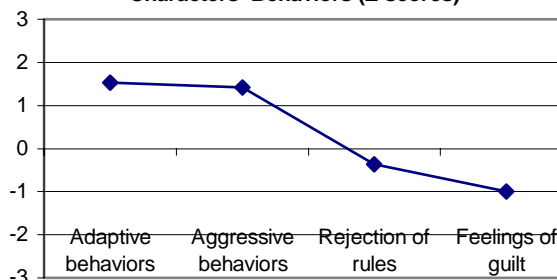


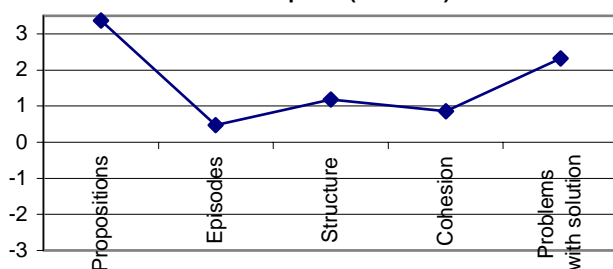
Table 75 – Carlo's story

Group: Emotional difficulties (Impulsive). Gender: Male. Age: 6;6 years. Verbal IQ: 114. Performance IQ: 120. Total IQ: 119. Propositions: //...//. Episodes: [...]. Cohesion index: 6 (Problematic situation or reaction). Structure index: 4.

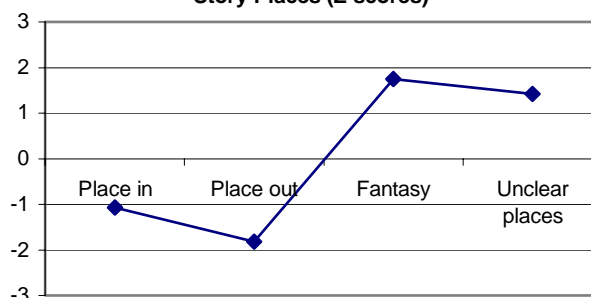
COHESION INDEX: 6 (Problematic situation or reaction). At this level, a problematic event occurs in the story, but there is a disconnection between the problem and solution. So there isn't the formation of a problem-solution dyad around which the story unfolds. To assign this score the protagonist and antagonist have to be clearly identifiable and they are the main characters responsible for the problem or the solution.

STORY: [Once upon a time there was a family of singers// who built a stage// and sang very well.//] [Also there was a duckling// who sings a little better:// he had been teaching.//] [After, the stage where they sang was very high//] [one day, the father fell from the stage// and broke his foot,//] [and then the ambulance came//] [and they led water// because he had to stay there until the redness of the foot had cleared, the redness leg// and the red small sign on his leg made him very ill. (Why do you write so fast? Now, now I tell the other story.//)] [And then there was another singer, in that family too: she broke her dress. Tchhhh.//] [And then she took off her cloths// (I put the dress on the doll//)] [And step one year// the father still not returned.//] [Step one month,// still step one month and one day eoeoeoeoeo and the father returned eoeoeoeoeoeo// and the father came back naked// and he said:// "Oh, how nice to be naked!"/ the father said:// "Yes I'm naked too"/] [and then the other two: the mother and all the others undressed naked:// they take off their clothes and undressed all naked:// and they wanted to spend all their life naked,// but they were// but they wanted to be naked// because it was summer.//] [After he spent a month and another month and then another month / it was winter // and he says:// "brrrrr!"/ he was cold// and "I can't find our clothes"/ and they say // "Brrr brrr where are our clothes? Where are our clothes?/ Brrr brrr, where are our clothes?/ Where are our clothes?/ Brrr brrr where are our clothes?/ Where are our clothes?/ Where are our clothes?/ Brr brrr! Where are our clothes?/ Ah, here they are!"/] [And they began to wear themselves:// and before Dad wears his pants.// (But now let him wear pants//): the father wore his pants// and on the front of the pants there was the button and then the daughter of the Bears family too.//] [But the last bear that was there// wore the dress,// instead of finding his dress// he found a female large dress.//] [And everybody started to laugh// and then the bear who wore the dress// began to cry// because he said, "it's not my fault// someone stole my clothes!"/] [and later he says:// "Maybe my dad got my clothes, who wore my pants"/ and he took off his shirt//] ["dad, is this shirt yours?"/ "Maybe let's see", dad takes off pants:// cloths are still too large// so dad wore cloths again.// (But write!)] [Then there was only that shirt:// he realized that the shirt fitted him// and he said:// "it's hot, I can't not breathe!",// instead the sister says:// "it's cold!"/] ["Now I know why I'm hot:// I wear a warm sweater.// But you're under, do you agree to stay under me?"/ "Yes it's true!// You are very strong, you care me// you can lift me."/ "But you don't weight a lot.//] [And then she said:// "wow you're very nice"/ "It is true!"/ the small bear answered//] [and then the father said, "Hello!"/] [He did not recognize them// and he says// "what did you do to your sister? // How do you feel?"/ "I'm fine" //] [and then he said:// "you're fine, you're fine"/ "So we don't start singing"/] [and they began to sing// and it was the end//.]

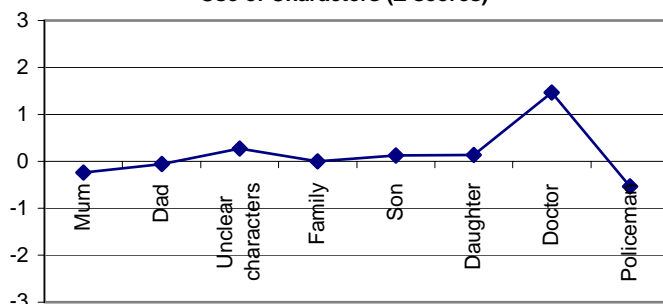
Formal Aspects (Z-scores)



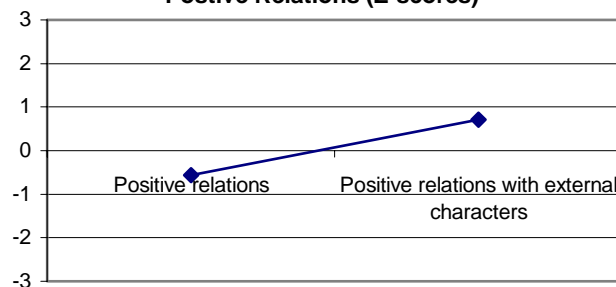
Story Places (Z-scores)



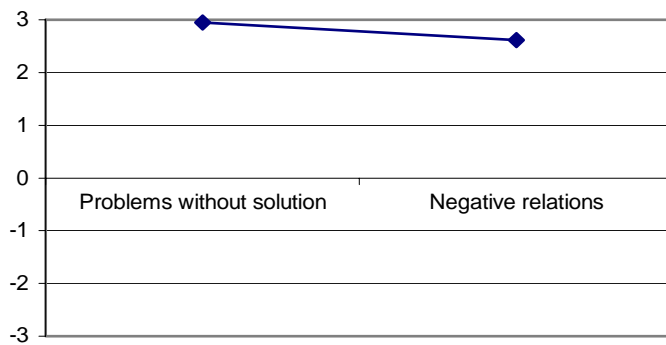
Use of Characters (Z-scores)



Positive Relations (Z-scores)



Unsolv. Problems & Negative Relations (Z-scores)



Characters' Behaviors (Z-scores)

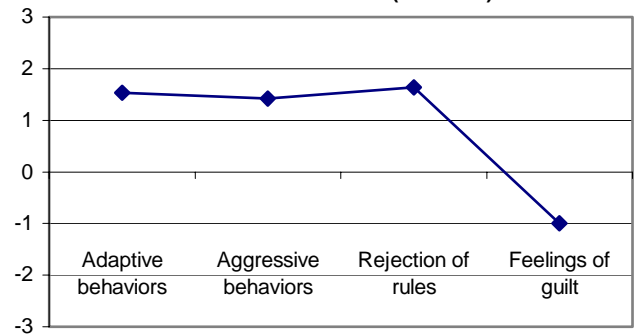


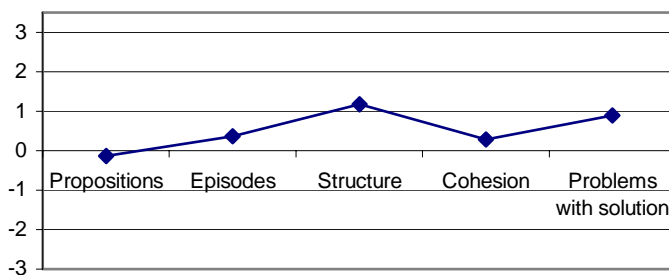
Table 76 – Andrea's story

Group: Children without emotional difficulties. *Gender:* Female. *Age:* 6;5 years. *Verbal IQ:* 110. *Performance IQ:* 116. *Total IQ:* 113. *Propositions:* //...//. *Episodes:* [...]. *Cohesion index:* 5 (Thematic sequences). *Structure index:* 4.

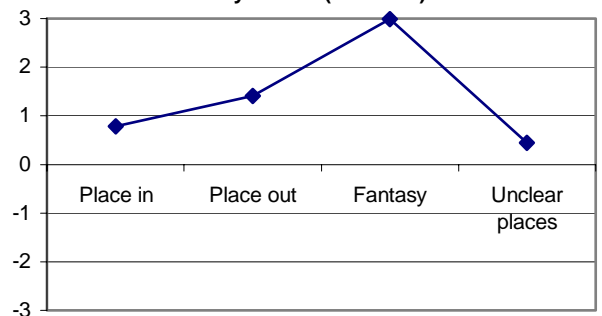
COHESION INDEX: 5 (Thematic sequences). From this level 5 the child inserts in the story an Summary element that interconnects at least two episodes. This Summary element can include a theme, a conflict between characters or a problem. The level 5 is essentially a level 4 in which the child inserts a theme, a point of view (rather Summary) that organizes the story. At this level the child gets in in the story a sign of conflict, a danger, a threat without a clear protagonist and antagonist. The opposing forces of history are not well developed (for example, "a monster comes"). If the it is necessary to read "between the lines of the story" to identify a conflict, a threat, a problem, the story reaches the level 5 of cohesion.

STORY: [There was the mother who was cooking food//] [eh eh the girl and the boy will eat//] [and then they go outside to play//] [and the girl pushes the baby down the slide//] [eh mmm and after the boy pushes the girl down the slide too//] [huh mmm, and then it was evening// and everybody goes to bed//] [and after it was night// and they have a dinner//] [and then they go to the cinema to see a movie//] [and after they come back home//] [they sleep//] [they wake up//] [Mom and Dad take children to school//] [the mom prepares her daughter//] [and the father takes the child//] [and then later they fill fill the lake with water// because the duck needs water//] [then they put the jacket//] [and go for an ice cream//] [mmm and then they go to friend's house for another ice cream//] [and then they take the plane// to go to Elba island// (where I went twice//)] [and then after the girl stumbles// and she falls into the water//] [After they have to come back home//] [and change the girl's dress / /] [ehh and then the story ends here//]

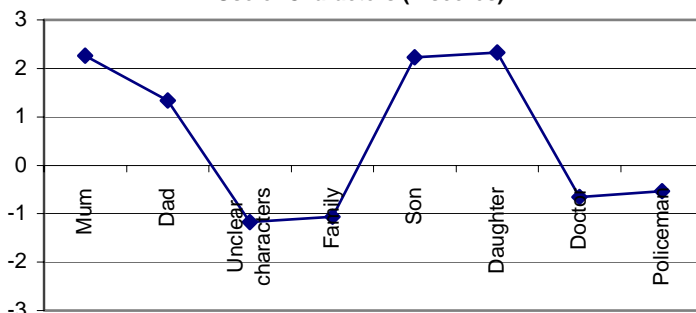
Formal Aspects (Z-scores)



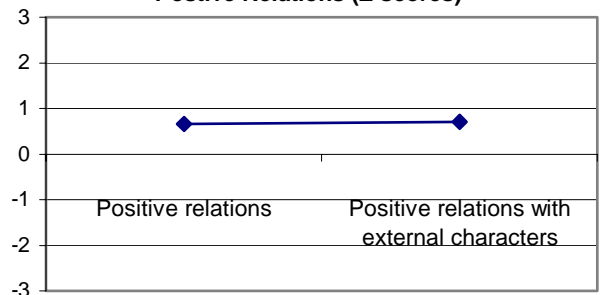
Story Places (Z-scores)

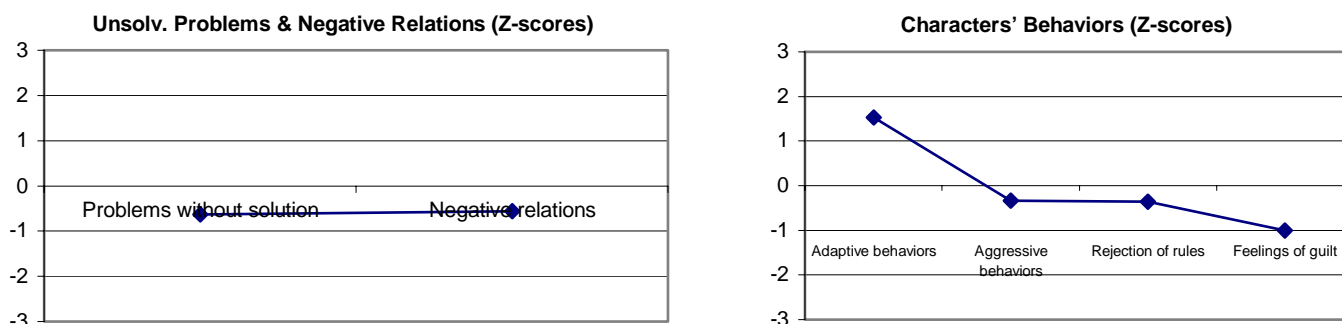


Use of Characters (Z-scores)



Positive Relations (Z-scores)





8.4 Discussion

Results showed no significant differences in narrative structure and cohesion between the stories of children with and without emotional difficulties. In some cases there was an overproduction of propositions and episodes, which could be related to the child's assessment context. As for the reference sample (Iandolo et al., 2011a), it highlighted a child's growing tendency to tell stories that revolved around a central core (cohesion index), in a conventional narrative structure (structure index). Probably this effect was due to the normal verbal and expressive skills of the sample. In contrast, the contents of the stories of children with emotional difficulties were different from those of children without emotional difficulties. Their stories contained more unsolved problematic events, unclear characters, negative relationships, and negative behaviors that were isolated and incomplete in the story. Unlike children without emotional difficulties (Iandolo et al., 2011b; Iandolo et al., 2011), positive contents didn't prevail over negatives and a general positive compensation of negative contents was not detected (Lazarus & Folkman, 1984; Scherer, 1984). These unclear, negative, and unsolved elements were not reflected in the shape of the story (cohesion and structure) because children overproduced negative contents, leaving unchanged the typical basic form of the tale, which was age appropriate.

Unclear, negative, and unsolved elements were also detected in the stories of the reference sample, but they were more infrequent, tended to disappear with age, and didn't converge in the same story (Iandolo et al., 2011b; Iandolo et al., 2011). In the stories of children without emotional difficulties, positive contents prevailed over negatives ones, probably because they reflected the children's need for emotional and social referencing (Trevvarthen & Aitken, 2003, Bowlby, 1969). The reverse trend, of the stories of children with emotional difficulty, could reflect the child's emotional

processing and regulation difficulty, which seemed confirmed by the high frequency of unsolved problematic events of the story.

According to different authors, the general plans necessary to create a new story (as in the decision making process) are used to control information, allowing the construction of new global meanings from a local level (van Dijk, 1980; Norman & Shallice, 1986; Kintsch, 1988; Baars, 1988). In highly charged cognitive and emotional situations the individual's ability to manage and regulate his behaviors is reduced (Ferreira, Slevc & Rogers, 2005; Horton & Keysar, 2006; Bechara & Damasio, 2005; Nilsen & Graham, 2009). Thus a difficulty in emotional processing could explain the overproduction of unsolved and negative contents that are not balanced by solved and positive elements.

In sum, it's possible to assume that the child's narrative competence reflects emotional and experiencing processing as well. In typical development, the child tends to harmonize progressively the contents of the tale; in emotional difficulties there is a deregulated tendency to tell about more unclear, unsolved, and negative contents. At the same time, the common features of the stories of inhibited and impulsive children (unsolved problems, aggressive behaviours, and negative relationships) allows us to assume that extreme behavioural regulation (inhibition) and deregulation (impulsiveness) could be two aspect of the same emotional problem. This difficulty can take on two further features: a) with inhibition, there is a tendency to introduce in the story more unclear contents; b) with impulsiveness, there is a tendency to introduce more situations of rejection of the rules and adaptive behaviors.

Recent studies emphasize the role of problem-solving competence on executive functions and subsequently on self regulation (Zelazo, Muller, Frye & Marcovitch, 2003). The ability of representing and manipulating the problem in working memory would be fundamental to carrying out an intended action rather than a competing action, and detecting mismatch to expected results or success. The high scores of unsolved story problems could be an index of this difficulty. Moreover, according to Joel, Hinshaw y Huang-Pollok (2006), the imbalance between positive and negative aspects of representations would also be a general source of risk for the child's self regulation and organization. *"Representations can become imbalanced if one motivational system tends to dominate the other or if components within the systems, such as autonomic, arousal, and attentional activity, are overly strong or weak in the system as whole... Problems can arise because the motivational imbalance biases the representational*

process in favour one type of information when, in reality, the world consists of both positive and negative information. Focusing on the self concept, for example, children with a strong appetitive and weak defensive system may overrepresent their positive attributes and underrepresent their negative attributes... In contrast, children with a strong defensive and weak appetitive capacity will tend to develop representations that emphasize their negative attributes and underemphasize positive attributes” (Joel, Hinshaw & Huang-Pollok, 2006 p. 520).

Naturally, the contents of a tale can change from story to story and from child to child, but the specific trend to present negative and unsolved themes more often tends to remain stable. If expert assistance is not provided early, it is possible that the child’s internal attitudes, as well the discursive and relational approach those attitudes can generate, may become progressively more entrenched, negatively affecting their personal and social lives.

Acknowledgements

Gratitude is expressed to Roger Bakeman (Georgia State University) for reading and commenting on the paper. This research was partially supported from the Intramural Research Program of the DiSCoF, University of Trento (Italy).

References

- Achenbach, T. M., (1991). *Manual for the Child Behaviour Checklist*, Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Baars, B. J. (1988). *A Cognitive theory of consciousness*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Baddley, A. (1997). *Human memory: theory and practice. Revised edition*. Hove, UK: Psychology Press Ltd. Publishers.
- Bechara, A. (2003). Risky business: emotion, decision-making and addiction. *Journal of Gambling Studies*, 19, 23-51.
- Bechara, A., & Damasio, H. (2005). The somatic marker hypothesis: a neural theory of economic decision. *Games and Economic Behavior*, 52: 336-372.
- Bornstein M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1995). *The Bears Family. Cognitive Coding Handbook*. Unpublished manuscript. Bethesda, USA: National Institute of Child Health and Human Development.
- Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children’s fantasy narratives. *Developmental Psychology*, (13), 4, 377-388.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol 1. Attachment*. New York: Basic Books, 1982.

- Brunas-Wagstaff, J., Bergquist, A., Morgan, K., & Wagstaff, G. F. (1996). Impulsivity, interference on perceptual tasks and hypothesis testing. *Personality and Individual Differences*, 20, 471-482.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Damasio, A. (2000). *The feeling of what happens: body, emotion and the making of consciousness*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dickman, S. J. (1990). Functional and dysfunctional impulsivity: personality and cognitive correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 95-102.
- Dodge, K. A. (1991). Emotion and social information processing. En: J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 159-180). New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: a longitudinal study. *Child Development*, 66, 1360-1384.
- Feldman, C. F. (1994). Genres as mental models. En M. Ammanniti & D. N. Stern (Eds.), *Psychoanalysis and development: representations and narratives* (pp. 111-121). New York: New York University Press.
- Ferreira, V. S., Slevic, L. R., & Rogers, E. S. (2005). How do speakers avoid ambiguous linguistic expressions? *Cognition*, 96(3), 263-284.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Goldsmith, H. H., Buss, A.H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A., & McCall, R. B. (1987). Roundtable: what is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, 505-529.
- Gray, J. A., & McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety* (2nd Ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Greenspan, S. I. (1997). *The growth of mind*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Horton, W. S., & Keysar, B. (2006). When do speakers take into account common ground and perspective on domains of referential interpretation? *Journal of Memory and Language*, 49, 43-61.
- Hollingshead, A. B. (1975). *Four factor index of social status*. Unpublished manuscript. New Haven, CT: Department of Sociology, Yale University.
- Iandolo, G., del Barrio C., & Linaza, J. (2011). El test de la Familia de los Osos: desarrollo y estabilidad de los cuentos de niños españoles. *Manuscript in preparation*.
- Iandolo, G., Esposito, G., & Venuti, P. (2011a). El test de los Osos: microestructura local y macroestructura global de las narraciones infantiles. *Manuscript in preparation*.
- Iandolo, G., Esposito, G., & Venuti, P. (2011b). Contenidos positivos y negativos de las narraciones infantiles. *Manuscript in preparation*.
- Joel, T., Hinshaw, P., & Huang-Pollock, C. (2006). Disorders of attention and impulse regulation. In D. Chicchetti & J. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology 2nd edition* (vol. 3, pp. 358-403). NJ: Wiley & Sons.
- Judge, T., & Larsen, R. J. (2001). Dispositional sources of job satisfaction: a review and theoretical extension. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 86, 67-98.
- Kagan, J. (1994). *Galen's prophecy: temperament in human nature*. New York: Basic Books.

- Kagan, J. (2010). *The temperamental thread. How genes, culture, time, and luck make us who we are*. Spanish translation: Spanish Translation, *El temperamento y su trama. Cómo los genes, la cultura, el tiempo y el azar inciden en nuestra personalidad*. Buenos Aires - Madrid, Katz editores, 2011.
- Kagan, J., Reznick, J. S., Snidman, N., Gibbons, J., & Johnson, M. (1988). Childhood derivatives of inhibition and anxious symptoms in school age children. *Child Development*, 59, 1580-1589.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 2, 163-182.
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: links to parenting, social competence and externalizing behavior. *Social Development*, 13 (4), 551-569.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (1998). Emotion, motivation, and anxiety: brain mechanisms and psychophysiology. *Biological Psychiatry*, 44, 1248-1263.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (2005). *International affective picture system (IAPS): affective ratings of pictures and instruction manual*. Gainesville, Fla: University of Florida University of Florida, NIMH: Center for the study of emotion and attention.
- Larsen, R. J., & Buss, D. M. (2008). *Personality psychology: domains of knowledge about human nature* (3rd edition). New York: McGraw Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Mandler, J. (1984). *Stories, scripts and scenes: Aspects of a schema theory*. NJ: Laerence Erlbaum Associates.
- Mayseless, O. (2005). Ontogeny of attachment in middle childhood: conceptualization of normative changes. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 1-23). New York: Guilford Press.
- McCulloch A., Wiggins R. D., Joshi H. E., & Sachdev D., (2000). Internalising and externalising children's behaviour problems in Britain and the US: Relationships to family resources. *Children & Society*, 14 (5), 368-383.
- Moss, E., Bureau, J. F., Béliveau, M. J., Zdebik, M., & Lépine, S. (2009). Links between children's attachment behavior at early school-age, their attachment-related representations, and behavior problems in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33 (2), 155-166.
- Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. In Flavell, J. H., & Ross, L. (Eds.), *Social cognitive development* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4, 1-8.
- Nelson K. (1996). *The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Nilsen, E. S., & Graham, S. A. (2009). The relations between children's communicative perspective-taking and executive functioning. *Cognitive Psychology*, 58, 220-249.
- Norman, D. A., & Shallice, T. (1986). Attention to action: willed and automatic control of behavior. Centre for Human Information Processing Technical Report No. 99. Reprinted in revised form in R. J Davidson, G. E. Schwartz & D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation: advances in research and theory* (Vol. 4, pp. 1-18). New York: Plenum Press.
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1, pp. 29-50.
- Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S., & Emde, R. N. (1997). Emotion regulation in mother-child narrative co-construction: associations with children's narratives and adaptation. *Developmental Psychology*, 33, 1-11.
- Piaget, J. (1955). *The Child's construction of reality*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pulkkinen, L. (1996). Female and male personality styles: a typological and developmental analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1288-1306.

- Ramos-Marcuse, F., & Arsenio, W. F. (2001). Young children's emotionally charged moral narratives: relations with attachment and behavior problems. *Early Education & Development*, 12, 165-184.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon, (Series Ed.), N. Eisenberg. (Ed.), *Handbook of child psychology, social, emotional and personality development* (6th ed., pp 105-176). New York: Wiley.
- Scherer, K. (1984). On the nature and function of emotion: a component process approach. In K. R. Scherer, & P. E. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 293-317). Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Schwarz, N., & Clore, G. L. (1983). Mood, misattribution, and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 513-523.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind*. New York: The Guilford Press. Italian Translation: *La mente relazionale*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: from mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.
- Van Dijk, T.A. (1980). *Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Venuti P., & Cesari E. (1998). Proposta di un nuovo metodo proiettivo "La Famiglia degli Orsi". In A. Lis (Ed.), *Tecniche proiettive per l'indagine di personalità* (pp. 219-257). Bologna: Il Mulino.
- Venuti, P., & Iandolo, G. (2003). *The Bears Family Projective Test*. Unpublished manuscript. Trento, Italy: University of Trento.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Thought and language*. Spanish translation: *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós, 1978.
- Wallace, J. F., Newman, J. P. & Bachorowsky, J. A. (1991). Failures of response modulation: impulsive behavior in anxious and impulsive individuals. *Journal of Research in Personality*, 25, 23-44.
- Warren, S. L., Oppenheim, D., & Emde, R. N. (1996). Can emotions and themes in children's play predict behavior problems? *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 1331-1337.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. New York: Guilford Press.
- Wechsler D. (1967). *Manual for the Wechsler preschool and primary scale of intelligence*. Nueva York: Psychological Corporation. Trad. Ital. *Manual for the Wechsler preschool and primary scale of intelligence*. Florence: Giunti O.S., 1986.
- Wechsler D. (1974). *Manual for the Wechsler intelligence scale for children revised*. Nueva York: Psychological Corporation. Trad. Ital. *Manual for the Wechsler preschool and primary scale of intelligence*. Florence: Giunti O.S., 1987.
- White, J. L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Bartusch, D. J., Needles, D. J., Stouthamer-Loeber, M. (1994). Measuring impulsivity and examining its relationship to delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 192-205.
- Winnicott, W. (1965). The family and individual development. Spanish translation: Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- Woolgar, M., Steele, H., Steele, M., Yabsley, S., & Fonagy, P. (2001). Children's play narrative responses to hypothetical dilemmas and their awareness of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 115-128.
- Zelazo, P. D., Muller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function: cognitive complexity and control-revised. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 69 (3), 93-119.
- Zeman, J., Shipman, K., & Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 393-398.

El desarrollo de las competencias narrativas:
Forma, cohesión y equilibrio de contenido a través del
Test Proyectivo de la Familia de los Osos

PARTE 3: CONCLUSIONES

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

9.1 Breves respuestas a las preguntas iniciales

Es difícil aportar algo más a una tradición tan amplia como la del estudio del desarrollo de las competencias narrativas a lo largo de la infancia. En la presentación de este trabajo se contemplaban algunas preguntas que impulsaban el estudio realizado. Ahora, en las conclusiones, y a la luz de los resultados obtenidos, resulta oportuno resumir algunas breves respuestas a estas cuestiones.

La primera cuestión es: ¿Qué es la narración y qué función tiene a lo largo de la infancia?

La narración es una función humana compleja que empieza a desarrollarse en torno a los dos-tres años de edad, que implica muchos aspectos de la vida mental, interactiva y social del individuo. Es una función del pensamiento y, al mismo tiempo, es una forma del pensamiento en sí (Bruner, 1986, 1991; Smorti, 1994). Permite contar y contarse (Nelson, 1989), organizar los recuerdos del pasado y generar nuevas representaciones (Nelson, 1981, 1989, 2010; Mandler, 1984; Westby, 1991), interactuar con los demás e integrarse en la sociedad (Pasupathi & Hoyt, 2009; McKeough & Genereux, 2003; McKeough, 1997), elaborar acontecimientos y emociones (Nelson, 1989; Smorti, 1994), construirse una representación propia de sí mismo y del mundo (Miller & Sperry, 1988; Miller & Moore, 1989; Nelson, 1989; Bruner, 1991).

A partir de los estudios con niños italianos y españoles (de los capítulos cuatro, cinco y seis) hemos visto cómo entre los cuatro y lo once años evoluciona progresivamente la capacidad de construir historias alrededor de problemas, conflictos y soluciones, ampliando e integrando progresivamente los contenidos del cuento entre sí, en relación con la estructura local y convencional de la historia. Hay una actitud narrativa y discursiva específica del niño que tiende a permanecer estable a corto plazo (seis meses o un año; capítulo 6), que probablemente se ve afectada por las características mismas del niño y por las estimulaciones que recibe. Como señalaban Kintsch y van Dijk (1978; van Dijk, 1980) la macroestructura (cohesión en este caso) y

la superestructura (estructura convencional) del discurso narrativo están estrechamente relacionadas con su micro-organización interna y con las competencias verbales del niño (Botvin & Sutton-Smith, 1977).

A diferencia del estudio de Botvin y Sutton-Smith (1977) que encontraban este cambio a los 11 años de edad, ya en la franja de los 8 años se detecta una evolución importante de las competencias narrativas, en la medida en que los niños alcanzan estabilidad en la integración de los diferentes elementos del cuento y se centran en torno a una díada problema-solución. Según Piaget (1955), alrededor de los 7-8 años, el niño desarrolla una competencia lógica más avanzada y relacionada con la realidad física, que le permite una mayor competencia de solución de problemas y una mayor coherencia lógico-narrativa.

La tendencia a contar historias con contenidos más positivos que negativos, y a equilibrarlos entre sí, podría estar relacionada con una necesidad de referencia afectiva y social positiva del niño (Trevvarthen & Aitken, 2003; Bowlby, 1969), delimitando las cargas emocionales negativas y compensándolas en una estructura representacional progresivamente más compleja e integrada. Así que las representaciones positivas estimularían al niño a acercarse conceptualmente a ellas durante el cuento, mientras que las negativas estimularían mecanismos necesarios para elaborarlas, resolverlas o evitarlas.

La segunda cuestión es: ¿Cómo se pueden medir las competencias narrativas infantiles a partir de un cuento sobre la familia, en una situación estándar, dejando espacio a la respuesta creativa del niño?

Hay muchos métodos de estudio y, entre estos, los proyectivos. Por cuanto los métodos proyectivos puedan presentar limitaciones relacionadas con el contexto de administración y con la persona que los administre, permiten obtener una muestra del pensamiento del niño, en una situación estándar, dejando amplio espacio a sus posibles respuestas originales. Un método específico para la narración infantil es el Test Proyectivo de la Familia de los Osos. El test prevé un detallado protocolo de administración para que también los niños más pequeños puedan entender la tarea, subdividido en dos sesiones de juego y una última sesión en la que se pide al niño que cuente su historia final. La historia se videografa, transcribe y analiza según el *Sistema Integrado* (Venuti & Iandolo, 2003), desarrollado para analizar aspectos formales y de contenido de la historia. De esta manera es posible evaluar la competencia de: a-

interconectar diferentes proposiciones en episodios complejos; b- enfocar y cohesionar una argumentación en torno a un tema o a un elemento problemático central, seguido de una solución; c- introducir los elementos estructurales convencionales típicos de las historias occidentales; d- narrar acontecimientos positivos y adaptativos o negativos y desadaptativos, problemas y soluciones, para ver su equilibrio.

A partir de los estudios con niños italianos y españoles (de los capítulos cuatro, cinco, seis y ocho) hemos visto cómo evoluciona la capacidad de contar una historia sobre la familia, de manera progresivamente más articulada en sus interconexiones. Tiende a desarrollarse en torno a una díada problema-solución y a contener más elementos positivos que negativos. Este último aspecto probablemente está relacionado con una necesidad de referencia afectiva positiva del niño respecto a su familia real. De esta manera el niño tiende a proyectar en su historia de los Osos aspectos prevalentemente positivos o, en cualquier caso, a compensar los elementos conflictivos, problemáticos y desadaptativos con otros elementos resolutivos y adaptativos.

La tercera cuestión es: ¿Cómo evoluciona típicamente una historia, desde el punto de vista formal, entre los tres y los once años de edad?

El número de acciones, de episodios, el nivel de cohesión y de estructura convencional de la historia están relacionadas entre sí y con las competencias verbales del niño. Se trata de componentes micro sintácticas, macrosemánticas y convencionales que evolucionan en la infancia de manera integrada, para generar una lógica interna progresivamente más unitaria, coherente y cohesiva. Otros autores han señalado los cambios producidos en las narraciones infantiles a lo largo de la infancia (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Applebee, 1978; Sutton-Smith, 1981; Bruner, 1983, 1991; Nelson, 1989; McCabe & Peterson, 1991; Feldman et al., 1993; Spinillo & Pinto, 1994; McKeough, 1997; Stadler & Ward, 2005) situando algunos de ellos el cambio más importante en torno a los 11 años (Botvin & Sutton-Smith, 1977). En nuestra investigación tal cambio se produce a los 8 años como se recoge en los capítulos cuarto y sexto, con niños italianos y españoles. Resumiendo:

- ✓ a los 4 años los niños intentan introducir un acontecimiento problemático con solución y sólo algunos lo consiguen. Aunque cuando está presente el elemento problemático, la historia no gira en torno a él y no lo desarrolla. Los episodios tienden a ser secuencias repetidas y modificadas de acciones; la cohesión y la

estructura narrativa son bajas. Los cuentos se enfocan principalmente en torno a acciones y episodios arbitrarios, de vez en cuando interconectados.

- ✓ Entre los 5 y los 7 años los niños logran interconectar más las acciones y los episodios (típicamente con una conexión temporal del tipo “después, luego etc.”). Hay todavía una alta variabilidad individual a la hora de contar acontecimientos problemáticos con solución. La cohesión y la estructura narrativa aumentan mucho.
- ✓ A los 7 años, algunos niños logran cohesionar la historia en torno a una díada problema-solución.
- ✓ Alrededor de los 8 años los niños consiguen contar y enfocar establemente sus historias en torno a un acontecimiento problemático con solución. Consiguen hacer confluir y articular las acciones de los personajes en los episodios, utilizando conectivos más complejos. Se alcanza una etapa narrativa importante, un “salto evolutivo”, en el que se alcanza estabilidad en la producción e integración en los diferentes elementos del cuento. Este cambio evolutivo está probablemente relacionado con el pasaje entre “etapa preoperacional” a la de las “operaciones concretas” (Piaget, 1955), en la que el niño desarrolla una competencia lógica más avanzada, que le permite una mayor competencia de solución de problemas y una mayor coherencia lógico-narrativa.
- ✓ A los 9 años la estructura convencional del cuento alcanza su máximo, mientras que la cohesión en torno a problemas, soluciones y acontecimientos mediadores continúa subiendo.
- ✓ A los 10 años disminuye un poco el número de proposiciones y episodios pero todavía continúa subiendo el número de acontecimientos problemáticos con solución y el índice de cohesión narrativa.

La cuarta cuestión es: ¿Cómo evoluciona típicamente una historia, desde el punto de vista de sus contenidos, entre los tres y los once años de edad? ¿Qué características evolucionan y cuáles quedan iguales?

Entre los tres y los once años los niños diferencian e integran progresivamente los temas de las historias en el Test Proyectivo de la Familia de los Osos. Los contenidos no claros y sin solución disminuyen con la edad mientras que aumentan los temas que implican diferentes personajes, lugares, soluciones, relaciones positivas y conductas adaptativas. Las relaciones negativas, las conductas desadaptativas y los problemas sin

solución constituyen elementos narrativos inestables que tienden a disminuir con el tiempo (ya a partir de los 4 años) y a ser incluidos progresivamente en una historia más compleja y cohesiva. Los niños con mayores competencias verbales tienden a enfocar la historia más alrededor de lo que típicamente caracteriza una familia: la casa y las relaciones interpersonales positivas. Los niños provenientes de familias con un nivel socio-económico más alto tienden a utilizar menos personajes ambiguos (no claros), el personaje del policía y a introducir menos acontecimientos problemáticos sin solución. Progresivamente con la edad, todos los niños tienden a integrar los contenidos negativos del cuento en díadas problema-solución, equilibrándolos con contenidos positivos y adaptativos. Esto sería índice de una tendencia general a integrar y equilibrar componentes cognitivos, emocionales y sociales, atribuyendo significados positivos a la experiencia, intentando gestionar los aspectos negativos, los problemas y los conflictos.

Así se ha subrayado, en el capítulo quinto con niños italianos con desarrollo típico, que en el test Proyectivo de la Familia de los Osos:

- ✓ a los 4 años los niños se centran principalmente en los lugares de la historia.
- ✓ A los 5 años los niños se centran también en los personajes de los padres.
- ✓ A los 6 años los niños se concentran además en las relaciones positivas entre personajes y en la utilización de la familia como una entidad única.
- ✓ A los 7 años los niños se centran asimismo en los otros personajes clave de la historia (hijo, hija, médico y policía) y en las relaciones positivas con personajes externos.
- ✓ A partir de los 8 años los niños se concentran también en introducir un acontecimiento problemático con solución y en estructurar el cuento alrededor de él.

La quinta cuestión es: ¿Hay diferencias entre las narraciones de los niños italianos y españoles?

Tal y como se señala en el capítulo sexto, hay plena congruencia entre las puntuaciones narrativas de los niños españoles con la muestra de referencia italiana del Test Proyectivo de la Familia de los Osos. El desarrollo de los aspectos formales de los cuentos resulta prácticamente igual. Los aspectos de contenidos de la muestra española varían respecto a la italiana, pero ambas presentan una dinámica general de equilibrio entre elementos positivos y negativos del cuento. Esto podría estar relacionado con la

proyección de una referencia afectiva y social positiva estable en las historias de niños con desarrollo típico, tanto italianos como españoles.

En concreto se encontró que algunas diferencias de contenido se repartían entre diferentes historias de niños españoles, nunca sumándose en la misma, en ausencia total de puntuaciones anormales relativas a problemas no solucionados, conductas de sentido de culpa y rechazo de reglas. Se trataba de algunas diferencias relativas a una mayor o menor utilización de algunos personajes (mamá, papá, familia, hijo, hija, médico, personaje no claro), lugares (fantasía, no claro, interior, exterior) y relaciones (positivas o negativas). Algunas otras diferencias estaban relacionadas con una mayor utilización de algunas conductas de los personajes de la historia (conductas adaptativas o agresivas). Esto demuestra que los contenidos de la historia pueden cambiar de niño a niño y en el tiempo, pero el nivel de cohesión narrativa y la presencia de una dinámica de equilibrio entre elementos positivos y negativos se quedan estables a corto plazo, evidenciando un patrón típico del desarrollo narrativo infantil.

La sexta cuestión es: ¿Es lo mismo crear una historia individualmente que pensarla cooperativamente en grupo y contarla a la propia clase?

A partir de los datos de las narraciones cooperativas de niños españoles, desde la escuela infantil hasta el último curso de la escuela primaria (véase el capítulo siete), se encuentra que no es lo mismo crear una historia individualmente que pensarla en grupo. El debate cooperativo, y la exposición del trabajo del propio grupo a la clase, son métodos eficaces de estimulación cognitiva y relacional. Especialmente a partir de segundo de primaria, los niños pueden alcanzar madurez en cooperar entre sí, mientras que en último de infantil y en primero de primaria todavía es necesaria una fuerte presencia del educador. Las historias grupales pueden presentar aspectos formales de calidad igual o superior respecto a las historias individuales. También los contenidos tanto positivos como negativos pueden llegar a ser más abundantes y ser ampliamente compensados por contenidos adaptativos y resolutivos.

La séptima cuestión es: ¿Qué relación hay entre personalidad, emociones y narración? ¿Hay diferencias entre los cuentos de niños con dificultades emocionales y niños sin dificultades?

Los cuentos de los niños reflejan sus competencias de procesamiento emotivo-experiencial. Así que, comparando las historias de niños con dificultad emocional

(inhibidos e impulsivos) y de niños sin dificultad emocional, se registran diferencias relativas a los contenidos de las historias en el *Test Proyectivo de la Familia de los Osos*.

Por un lado, a igualdad de competencias verbales, edad, género y nivel socio-económico, no hay diferencias *formales* entre las historias de niños con y sin dificultad emocional. Por otro lado, las historias de los niños con dificultad emocional presentan más *contenidos* negativos y problemáticos sin solución. Se trata de elementos que se quedan olvidados a lo largo del cuento, sin que se verifique una compensación resolutive y positiva de todos los elementos negativos y problemáticos de la historia.

Un ejemplo concreto es el de una niña de seis años y medio (con dificultad emocional de tipo internalizante) que cuenta: “Había una vez tres osos que andaban: se trataba de un ladrón que quería capturar el pequeño oso y lo vieron cruzar y esta era la prisión, de nuevo aquí....Luego el osito salió de casa y un policía lo detuvo: entonces lucharon y se hicieron daño los dos... Después el pato estaba aquí con el conejo, (la historia terminará pronto), los osos colocan una pequeña mesa: “¡Ahora quédate un poco aquí!”... Así que aquí hay otro lugar para jugar... Aquí está el banco: “Ahora empiezo: <<¡Ayúdame ayúdame!>> y descansó aquí... <<Oh Oh ¡Todos dentro! ¡Todos dentro! ¡Todos dentro!>> <<¡Aquí nos cerramos!>> Había asientos aquí: como en el autobús! <<¡Todos dentro! ¡Todos dentro! ¡Todos dentro!>> ¡Eso es! Esto es todo”.

Otro ejemplo concreto es el de un niño de seis años y medio (con dificultad emocional de tipo externalizante) que cuenta: “Érase una vez una familia de cantantes que cantaban muy bien. También había un patito que canta un poco mejor: que les había estado enseñando... Un día el padre cayó del escenario y se rompió el pie y luego llegó la ambulancia y le llevaron al agua porque él tenía que permanecer allí... y la pequeña la pierna le hacía muy mal... y luego hubo otro cantante al que se le rompió el vestido. Tchhhh... y luego se quitó la ropa... pasó un mes y el padre volvió desnudo y dijo: <<¡Oh, qué gusto estar desnudo>>... y luego la madre y todos los demás desnudos... después de que pasó un mes era invierno y no encontraban la ropa y dicen <<Brrr brrr ¿dónde está nuestra ropa? ¿dónde está nuestra ropa? ... Ah, aquí está!>> Sin embargo, el último oso que estaba allí llevaba un vestido de mujer y todo el mundo se echó a reír, y entonces el oso que llevaba el vestido de mujer se puso a llorar y dijo: <<¡no es mi culpa, alguien robó mi ropa!>>... <<¡Pero tu tienes que hacer lo que digo yo, eres menor!, ¿estas de acuerdo a hacer lo que yo diga permanecer en mí?>> <<Sí, es verdad,

tú eres muy fuerte>>... y entonces el padre dijo: <<¿Qué hiciste con tu hermana? ¿Cómo te sientes?>>... y comenzó a cantar y era el final”.

Estudios recientes subrayan el papel de la competencia de resolución de problemas en las funciones ejecutivas y en la autorregulación conductual del niño (Zelazo et al., 2003). Además el desequilibrio entre aspectos positivos y negativos de las representaciones también es una fuente de riesgo para la autorregulación del niño y para su organización (Joel et al., 2006).

La inhibición (o internalización) y la impulsividad (o externalización) son manifestaciones de una híper/hipo regulación emocional y conductual del niño (Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, Smith & Karbon, 1995; Gray & McNaughton, 2000). Se trata de dos tipos de dificultad emocional que constituyen la expresión disfuncional de uno (Cattell, 1970) o más rasgos de personalidad (Guilford & Zimmerman, 1949; Comrey, 1970; Eysenk, 1968; Goldberg, 1981, 1990; McCrae & John, 1992; Costa & McCrae, 1995; Barbaranelli et al., 1995; Saucier & Goldberg, 1996a-b). La internalización consiste en un control excesivo de las emociones que conlleva una fuerte timidez, demanda de atención, sentimientos de inutilidad, inferioridad y dependencia (Achenbach, 1991; McCulloch et al., 2000). La externalización se refiere a comportamientos caracterizados por un bajo control de las emociones, dificultades en las relaciones interpersonales, en el respecto de las reglas, irritabilidad y agresividad (Achenbach, 1991; Hinshaw, 1992).

Así que mientras en el desarrollo típico existe una tendencia a armonizar e integrar progresivamente los problemas y los contenidos narrativos positivos y negativos, en las dificultades emocionales (internalización y externalización) existe una tendencia al desequilibrio, a favor de elementos menos claros, más negativos y sin resolver.

9.2 Contribución al estudio del desarrollo narrativo infantil

El proceso evolutivo no siempre es lineal; presenta momentos críticos de cambio que permiten al niño reestructurar sus competencias, probablemente como resultado de un cambio más profundo de naturaleza cognitiva, emocional y experiencial. Uno de estos cambios coincide con las edades de los dos-tres años, cuando el niño empieza su discurso narrativo. Otro cambio coincide con las edades de los siete-ocho años, cuando el niño empieza a presentar una competencia narrativa más madura. Un instrumento

válido para detectar estos cambios ha sido el *Test Proyectivo de la Familia de los Osos* y sus adaptaciones escolares: la *Familia de los Reyes* y de los *Marcianos*.

El *Test Proyectivo de la Familia de los Osos* es un instrumento que proporciona un material-estímulo agradable, centrado en una familia de osos antropomorfos, que permite que casi todos los niños (entre los tres y los once años) cuenten una historia. El protocolo de administración proporciona tiempo suficiente para familiarizarse con los personajes, sin insistir demasiado en el juego o en la narración. El *Sistema Integrado* permite el análisis de la historia con una alta concordancia entre jueces, gracias a una subdivisión de los episodios que no depende sólo de una interpretación subjetiva. Las normas de referencia proporcionan la posibilidad de rastrear, de forma clara y precisa, el desarrollo de la producción narrativa a lo largo de la infancia. El concepto de “*Cohesión Narrativa*” permite comparar historias de diferentes edades, a través de un índice innovador, estable, que puede ser útil en la investigación, en la educación y en la clínica. Del mismo modo, los conceptos de “*Equilibrio y Compensación*” (entre contenidos positivos y negativos de la historia, problemas y soluciones) permite detectar posibles dificultades emocionales y relacionales del niño. De esta manera, permiten reflexionar sobre cuáles aspectos narrativos y representacionales es necesario enfocar el diagnóstico y la intervención, lo más precozmente posible, antes que la dificultad se arraigue en el discurso y en las relaciones del niño.

La *Familia de los Reyes* y de los *Marcianos* son dos instrumentos elaborados a partir del *Test Proyectivo de la Familia de los Osos*, para promover la narración cooperativa en clase desde la escuela infantil hasta último curso de primaria. A través de estos instrumentos se estimula a los alumnos a encontrar soluciones compartidas y a hablar en público, utilizando un material sencillo y un rápido protocolo de administración. El análisis de la historia se basa en el *Sistema Integrado de la Familia de los Osos*. Además están previstas categorías ulteriores para el estudio de la interacción del grupo durante la tarea. De esta manera es posible medir el nivel de cooperación, el clima escolar y la calidad de la historia, teniendo como referencia las puntuaciones narrativas individuales del *Test de los Osos*. El concepto de “*interacción verbal encaminada a la negociación de roles y centrada en la tarea*” puede resultar muy útil para evaluar el nivel de colaboración y está basado en lo que puede aportar el niño a la narración cooperativa y a su grupo. Aun cuando no se ha hecho en el estudio presente, en el que la interacción solo era audiograbada, el estudio se puede ampliar a través de otros índices gestuales y posturales, analizando más en profundidad la

comunicación no verbal del niño. Del mismo modo la categorización de los verbos de la historia entre “*estáticos, de movimiento y físico-mentales*” proporciona una medida del grado en que los narradores saben crear cuentos intrigantes, que capturen la atención del auditorio de un manera o de otra. De este modo se puede leer la historia desde una perspectiva diferente, observando si es más estática, si profundiza en los estados internos de los personajes o si es más de movimiento y de acción.

9.3 Agradecimientos

Se quiere agradecer la participación y el esfuerzo de los más de 500 niños (y de sus padres) entrevistados a lo largo de estos años, por haber sido la columna vertebral de toda la investigación.

Se quiere agradecer a los profesores y a los equipos directivos de los más de 15 colegios italianos (del norte, centro y sur Italia) y de los dos colegios españoles (Colegio Los Naranjos de Fuenlabrada & Colegio Europeo de Madrid), por su colaboración, participación activa y por reconocer la importancia de la investigación en el trabajo educativo.

Se quiere agradecer al Doctor Marc H. Bornstein del National Institute for Child Health and Human Development (Bethesda, EE.UU.) por haber realizado la primera versión del manual de la Familia de los Osos y a la Prof. Paola Venuti de la Universidad de Trento (Italia) por haber realizado la primera traducción al italiano de este manual.

Se quiere agradecer a la Prof. Cristina del Barrio Martínez y al Prof. José Luis Linaza Iglesias de la Universidad Autónoma de Madrid (España) por haber supervisado constantemente, dirigido y apoyado esta tesis doctoral.

Finalmente se quiere agradecer a todos aquellos (psicólogos, maestros, pacientes, amigos) que directamente o indirectamente se han visto implicados en la realización de este trabajo, estimulando una reflexión constante sobre las relaciones y sobre sí mismos, al crear las historias que nos narran.

El desarrollo de las competencias narrativas:
Forma, cohesión y equilibrio de contenido a través del
Test Proyectivo de la Familia de los Osos

PARTE 4: REFERENCIAS

Referencias

- Abt, L. E., & Bellak, L. (1950). *Projective psychology: clinical approaches to the total personality*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Achenbach, T. M., (1991). *Manual for the Child Behaviour Checklist*. Burlington, Vermont: Universidad de Vermont, Departamento de Psiquiatría.
- Adler, A. (1929) *Práctica y teoría de la psicología individual*. Madrid: Espasa-Calpe, 1984.
- Adler, A., Ansbacher, H., & Ansbacher, R. (1965). *Superioridad e interés social*. México: Fondo de cultura económica, 1968.
- Ainsworth, M. (1967). *Infancy in Uganda*. Baltimore: Johns Hopkins.
- Ainsworth, M., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Akhtar, N., Carpenter, M., & Tomasello, M. (1996). The role of discourse novelty in early word learning. *Child Development*, 67, 635-645.
- American Psychiatric Association (2000). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM IV-TR*. Barcelona: Masson, 2005.
- Ames, L. B. (1966). Children's stories. *Genetic Psychology Monographs*, 73, 337-396.
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arthus, H. (1939). *El Test de la Aldea Imaginaria*. Trad. It. Marchisa, E., & Terenzio, G. (1968). *Il Villaggio di H. Arthus nella diagnosi di strutture della personalità*. Florencia: Giunti O.S.
- Baddeley, A. D., Gathercole, S. E., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105 (1), 158-173.
- Bakhtin, M. M. (1973). *Questions of literature and aesthetics*. Publicación original en ruso, Progress Moscow, 1979. Trad. Eng. de V. W. McGee. En C. Emerson & M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press, Slavic Series, 8, 1986.
- Bandura, A. (1962). *Social learning through imitation*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1975). *Social learning and personality development*. Nueva Jersey: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Bandura, A., & Barab, P. G. (1971). Conditions governing non-reinforced imitation. *Developmental Psychology*, 5, 244-255.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Caprara, G. (1995). *Cuestionario BFQ Big Five*. Madrid: TEA ediciones.
- Bates, E., & MacWhinney, B. (1982). Functionalist approach to grammar. En E. Wanner & L. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: the state of art* (pp. 173-218). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Baumgartner, E., & Devescovi, A. (2001). *I bambini raccontano: lettura, interazione sociale e competenza narrativa*. Trento, Italia: Centro Studi Erickson.
- Bechara, A. (2003). Risky business: emotion, decision-making and addiction. *Journal of Gambling Studies*, 19, 23-51.
- Bechara, A., & Damasio, H. (2005). The somatic marker hypothesis: a neural theory of economic decision. *Games and Economic Behavior*, 52: 336-372.
- Bechara, A., Damasio, H., Granel, D., & Damasio, A. (2005). The Iowa gambling task and the somatic marker hypothesis: some questions and answers. *Trends in Cognitive Sciences*, 9: 159-162.

- Bellak, L., & Bellak, S. (1966). *Test de Apercepción Temática con figuras humanas CAT-H*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. R. (1962). *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2003.
- Bion, W. R. (1963). *Elementos de psicoanálisis*. Buenos Aires: Hormé-Paidós, 1988.
- Bion, W. R. (1965). *Transformaciones*. Valencia: Promolibro, 2001.
- Bird, A., & Reese, E. (2006). Emotional reminiscing and the development of an autobiographical self. *Developmental Psychology*, 42, 613-626.
- Black, J. B., & Wilensky, R. (1979). An evaluation of story-grammars. *Cognitive Science*, 3, 213-230.
- Black, J. B., & Bower, G. H. (1980). Story understanding as problem solving. *Poetics*, 9, 223-250.
- Bloom L. (1993). *The transition from infancy to language*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Bornstein, M. H. (1989). *Maternal responsiveness: characteristics and consequences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S (1995). *The Bears Family: cognitive coding handbook*. Manual inédito. Bethesda, EE.UU.: National Institute of Child Health and Human Development, Child and Family Research Unit.
- Bornstein, M. H., & Haynes, M. O. (1998). Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69, 654-671.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., & Haynes, M. (1999). First words in the second year: continuity, stability, and models of concurrent and lagged correspondence in vocabulary and verbal responsiveness across age and context. *Infant and Development*, 22, 67-87.
- Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13 (4), 377-388.
- Bowerman, M. (1982). Reorganizational processes in lexical and syntactic development. En E. Wanner & L. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: the state of art* (pp. 319-346). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal Care and Mental Health*. Nueva York: Schocken.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. (Vol 1. attachment)*. Nueva York: Basic Books, 1982.
- Bowlby J (1973). *Attachment and loss* (Vol. 2, Separation). Nueva York: Basic Books, 1982.
- Bowlby J (1980). *Attachment and loss* (Vol. 3, Loss). Nueva York: Basic Books, 1982.
- Bradley, M. M., Codispoti, M., & Lang, P. J. (2000). Emotions in picture perception: content, color and gender differences. *Journal of abnormal psychology*, 109, 373-385.
- Brody, L. R., & Carter, A. S. (1982). Children's emotional attributions to self versus others: an explanation of an assumption underlying projective techniques. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 665-671.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1983). *Child Talk*. Nueva York: Norton.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- Bruner, J. S., Jolly A., & Sylva, K. (1976). *Play: its role in development and evolution*. Nueva York: Basic Books.
- Bruner, J., & Feldman, C. F. (1996). *Group narrative as a cultural context of autobiography*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. Nueva York: Wiley.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: early developing personality traits*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.

- Cacioppo, J. T., Tassinary, L. G., & Berntson, G. G. (2007). *Handbook of psychophysiology* (3rd ed.). Nueva York: Cambridge.
- Carlson, S. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28, 595-616.
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 476-506.
- Cattell R. B., Eber, H. W., & Tatsuoka, M. M. (1970). *Sixteen Personality Factors Questionnaire (16PF)*. Champaign, Illinois: IPAT.
- Cattell, R. B., Cattell, A. K. S., & Cattell, H. E. P. (1993). *Cuestionario 16 PF – 5ª Edición (adaptación española)*. Madrid: TEA Ediciones, 2005.
- Cavaco, Anderson, Allen, Castro-Caldas, & Damasio (2004). The scope of preserved procedural memory in amnesia. *Brain*, 127(8), 1853-1867.
- Chomsky, N. (1966). *Topics in the theory of generative grammar*. La Haya, Países Bajos: Mouton.
- Clark, H.H., (1992). *Arenas of language use*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cloninger, S. C. (2003). *Teorías de la Personalidad* (3ra. Edición). México: Prentice Hall.
- Comrey, A. L. (1970). *The Comrey Personality Scales*. San Diego, California: Edits publisher.
- Corman, L. (1967). *El test del dibujo de la Familia en la práctica médico-pedagógica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Corominas, J. (1980) *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana 3ªEd.* Madrid: Editorial Gredos.
- Cortelazzo, M., & Zolli, P. (1987) *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bolonia: Zanichelli.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64, 21-50.
- Cowan, N., Nugent, L. D., Elliot, E. M., Ponomarev, I., & Sauls, S. (1999). The role of attention in the development of short-term memory: age differences in the verbal span of apprehension. *Child Development*, 70, 1082-1097.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: emotion, reason and the human brain*. Nueva York: Grossett/Putnam. Trad. it. *L'errore di Cartesio: emozione, ragione e cervello umano*. Milán: Adelphi 1994.
- Devoto, G. (1991). *Avviamento alla etimologia italiana*. Milán: Mondadori.
- Dodge, K. A. (1991). Emotion and social information processing. En: J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 159-180). Nueva York: Cambridge University Press.
- Dundes, A. (1964). *The morphology of North American Indian folktales*. Helinski, Finlandia: FF Communications, N° 195.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: a longitudinal study. *Child Development*, 66, 1360-1384.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: a three wave longitudinal study. *Child Development*, 76, 1055-1071.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face: guidelines for research and an integration of findings*. Nueva York: Pergamon Press.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Nueva York: Lyle Stuart.
- Ellis, A. (1977). *Handbook of Rational-Emotive Therapy*. Nueva York: Springer Publishing.

- Emde, R. N., Oppenheim, D., & Wolf, D. P. (2003). *Revealing the inner worlds of young children: the MacArthur Story Stem Battery and Parent-Child Narratives*. Nueva York: Oxford University Press.
- Erikson, E. (1950). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós, 1983.
- Erikson, E., Erikson, J. M. (1987). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2000.
- Ermert, C. (2008). *Lo Scenotest: manuale*. Florencia, Italia: Giunti O.S.
- Exner, J. E. (1986). *The Rorschach: a comprehensive system* (Vol. I, Rev. Ed.). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Eysenk, H. J., & Eysenk, S. B. G. (1969). *Manual of the Eysenk Personality Inventory*. San Diego, California: Educational and Industrial Testing Service.
- Fein, G. G. (1981). Pretended play in childhood: an integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Fein, G. G. (1989). Mind, meaning and affect: proposal for a theory of pretense. *Developmental Review*, 9, 345-363.
- Fein, G. G. (1995). Toys and stories. En A. D. Pellegrini (Ed.), *The future of play theory* (pp. 151-164). Albany: State University of New York Press.
- Fein, G. C., Ardilia-Rey, A., & Groth, L. A. (2000). The narrative connection: stories and literacy. En K. Roskos & J. Christie (Eds.), *Literacy and play in the early years: cognitive, ecological and sociocultural perspectives* (pp. 27-44). Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Feldman, C. F. (1989). Monologue as problem solving narrative. En K. Nelson (Ed.), *Narratives from the crib* (pp. 98-119). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Feldman, C. F. (1994). Genres as mental models. En M. Ammanniti & D. N. Stern (Eds.), *Psychoanalysis and development: representations and narratives* (pp. 111-121). Nueva York: New York University Press.
- Feldman, C. F., Bruner, J., Kalmar, D., Renderer, B., & Spitzer, S. (1990). Narrative comprehension. En A. Pellegrini & B. Britton (Eds.), *Narrative thought and narrative language* (pp. 1-78). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Feldman, C. F., Bruner, J., Kalmar, D., & Renderer, B. (1993). Plot, plight and dramatism: interpretation at three ages. *Human Development*, 36, 327-342.
- Feldman, J. F., Rose, S. A., & Jankowski, J. J. (2009). A cognitive approach to the development of early language. *Child Development*, 80, 134-150.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J., Bates, E., Thal, D., & Pethick, J. (1994). Variability in early communication development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial N°. 242 (59), N° 5.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, Illinois: Row & Peterson.
- First, M. B., Gibbon, M., Spitzer, R. L., Williams J. B. W., & Benjamin, L. S. (1999). *SCID-II: Guía del usuario para entrevista clínica para los trastornos de personalidad*. Barcelona: Masson.
- Frank, L. (1948). *Projective methods*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Freud, A. (1936). *El yo y los mecanismos de defensa*. Barcelona: Paidós, 1984.
- Freud, S. (1901). *Psicopatología de la vida cotidiana*. En *Obras completas*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1989.
- Freud, S. (1919). *Totem and taboo*. Nueva York: Moffatt, Yard & Co.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Buenos Aires: Amorrortu, 1986.
- Freud, S. (1923). *El yo y el ello*. Buenos Aires: Amorrortu, 1986.
- Freud, S. (1933). *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu, 1986.
- Frijida, N. H. (1986). *The emotions*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1994). Emotions are functional, most of the time. En P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: fundamental questions* (pp. 112-122). Nueva York: Oxford University Press.

- Fulkerson, S. C. (1965). Some implications of the new cognitive theory for projective techniques. *Journal of Consulting Psychology*, 29, 191-197.
- Garber, J., & Dodge, K. A. (1991) *The development of emotion regulation and dysregulation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive functions in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134, 31-60.
- Gartstein, M. A., & Fagot, B. I. (2003). Parental depression, parenting and family adjustment, and child effortful control: explaining externalizing behaviors for preschool children. *Applied Developmental Psychology*, 24, 143-177.
- Givon, T. (1979). *On understanding grammar*. Nueva York: Academic Press.
- Givon, T. (1983). *Topic continuity in discourse: a qualitative cross-language study*. Filadelfia, Pensilvania: John Benjamins.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: the search for universals in personality lexicons. En L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology*, (vol. 2, pp. 141-165). Beverly Hills, California: Sage.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative description of personality: the Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A., & McCall, R. B. (1987). Roundtable: what is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, 505-529.
- Goodenough, F. L. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. Nueva York: World Book Company, The House of Applied Knowledge.
- Goodson, B. D., & Greenfield, P. M. (1975). The search for structural principles in children's manipulative play: a parallel with linguistic development. *Child Development*, 46, 743-746.
- Graft, P., & Schacter, D. L. (1985). Implicit and explicit memory for new associations in normal and amnesic subjects. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 11, 501-518.
- Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Gray, J. A., & McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety* (2nd Ed.). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Greenspan, S. I. (1997). *The Growth of mind*. Cambridge, Massachusetts: Perseus Publishing.
- Greenwald, A. G., McGhee, D E., & Schwartz, J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1464-1480.
- Grimm, J. & Grimm, W. (1857). *Hansel y Gretel*. En *Mis cuentos favoritos de los hermanos Grimm*. Trad. Cast. Cálamo&Cran, S.L. (J. Licitra). Barcelona: Combel Editorial, 2009.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and emotion*, 13(5), 551-573.
- Guilford, J. P., & Zimmerman, W. S. (1949). *The Guilford-Zimmerman Survey: manual of instructions and interpretations*. Beverly Hills, California: Sheridan Supply Co.
- Guilford, J. P., & Zimmerman, W. S. (1976). *The Guilford-Zimmerman Temperament Survey Handbook: twenty-five years of research and application*. San Diego, California: TS Publishers.
- Halliday, M. A. K., & Ruqaiya, H. (1976). *Cohesion in English*. Londres, Inglaterra: Longman.
- Harlow, H. F. (1962). Development of affection in primates. En E. L. Bliss (Ed.). *Roots of behavior* (pp. 157-166). Nueva York: Harper.
- Harlow, H. F. (1964). Early social deprivation and later behavior in the monkey. En A. Abrams, H. H. Gurner & J. E. P. Tomal (Eds.), *A unfinished tasks in the behavioral sciences* (pp. 154-173). Baltimore: Williams & Wilkins.

- Hebb D. O. (1949). *The organization of behavior: a neuropsychological theory*. Nueva York: Wiley & Sons, Inc.
- Hernández Pina, F. (1984) *Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Higgins, E. T. (2000). Social cognition: learning about what matters in the social world. *European Journal of Social Psychology*, 30, 3-39.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Holzberg, J. D. (1968). Psychological theory and projective techniques. En A. I. Rabin (Ed.), *Projective techniques in personality assessment* (pp. 18-63). Nueva York: Springer.
- Hopper, P., & Thompson, S. A. (1980). Transitivity in language and discourse. *Language*, 56, 251-199.
- Horney, K. (1937). *La personalidad neurótica de nuestro tiempo*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Iandolo, G., del Barrio C., & Linaza, J. (2011). El test de la Familia de los Osos: desarrollo y estabilidad de los cuentos de niños españoles. *En preparación*.
- Iandolo, G., Esposito, G., & Venuti, P. (2011a). El test de los Osos: microestructura local y macroestructura global de las narraciones infantiles. *En preparación*.
- Iandolo, G., Esposito, G., & Venuti, P. (2011b). Contenidos positivos y negativos de las narraciones infantiles. *En preparación*.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205
- Joel, T., Hinshaw, P., & Huang-Pollock, C. (2006). Disorders of attention and impulse regulation. En D. Chicchetti. & J. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology 2nd edition* (vol. 3, pp. 358-403). Nueva Jersey: Wiley & Sons.
- Judge, T., & Larsen, R. J. (2001). Dispositional sources of job satisfaction: a review and theoretical extension. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 86, 67-98.
- Jung, C. G. (1910). *El método de asociación*. En *Obras completas*, Madrid: Editorial Trotta, 1999.
- Jung, C. G. (1910/1946). *Sobre conflictos del alma infantil*. En *Obras completas*, Madrid: Editorial Trotta, 1999.
- Jung, C. G. (1911). *Breve panorama de la teoría de los complejos*. En *Obras completas*, Madrid: Editorial Trotta, 1999.
- Jung, C. G. (1958a). *La conciencia desde un punto de vista psicológico*. En *Obras completas*, Madrid: Editorial Trotta, 1999.
- Jung, C. G. (1958b). *La esquizofrenia*. En *Obras completas*, Madrid: Editorial Trotta, 1999.
- Jung, C. G., & Riklin, F (1904/1906). *Investigaciones experimentales sobre las asociaciones de sujetos sanos*. En *Obras completas, Vol 2. Investigaciones experimentales. Estudios acerca de la asociación de palabras*. Madrid: Editorial Trotta, 1999.
- Kagan, J. (1994). Galen's prophecy: temperament in human nature. Nueva York: Basic Books.
- Kagan, J. (2010). *The temperamental thread. How genes, culture, time, and luck make us who we are*. Trad. Cast. M. V. Rodil. *El temperamento y su trama. Cómo los genes, la cultura, el tiempo y el azar inciden en nuestra personalidad*. Buenos Aires – Madrid: Katz editores, 2011.
- Kamiloff-Smith, A. (1979). *A Functional approach to child language: a study of determiners and reference*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G., & Dekovic, M (2008). Parenting, coparenting and effortful control in preeschoolers. *Journal of Family Psychology*, 22 (1), 30-40.

- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. Nueva York: Norton (2ª edición, Londres: Routledge, 1991).
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-94.
- Kintsch, W., & Greene, E. (1978). The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories. *Discourse Processes*, 1, 1-13.
- Klein, M. (1921-1945) *Amor, culpa y reparación*. En *Obras Completas*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.
- Klein, M. (1933). *Psicoanálisis del desarrollo temprano*. Barcelona: Paidós, 1984.
- Koch, K. (1952). *Test proyectivo estructural gráfico: test del árbol*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1972.
- Kochanska, G., & Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Personality*, 71, 1087-1112.
- Kochanska, G., Murray, K., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232.
- Konorski J. (1967). *Integrative activity of the brain*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Kopp, C. B., & Neufeld, S. J. (2003). Emotional development during infancy. En R. J., Davidson, K. R. Scherer & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 347-374). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Koppitz, E. M. (1968). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Kuhl, P. K., & Meltzoff, A. N. (1982). The bimodal perception of speech in infancy. *Science*, 218, 1138-1141.
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self*. Trad Cast. *Análisis del self*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1996.
- Kuhl, P. K., & Meltzoff, A. N. (1996). Infant vocalizations in response to speech: vocal imitation and developmental change. *Journal of the Acoustical Society of America*, 100(4), 2425-2438.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Filadelfia, Pensilvania: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1982). Objectivity and commitment in linguistic science: the case of the Black English trial in Ann Arbor. *Language in Society* 11, 165-201.
- Lakoff, G. (1972). Structural complexity in fairy tales. *The study of man*, 1, 128-190.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Miller-Loncar, C. L. & Swank, P. R. (1997). Predicting cognitive-language and social growth curves from early maternal behaviors in children at varying degrees of biological risk. *Developmental Psychology*, 33, 2040-2053.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (1998). Emotion, motivation, and anxiety: brain mechanisms and psychophysiology. *Biological Psychiatry*, 44, 1248-1263.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (2005). *International affective picture system (IAPS): affective ratings of pictures and instruction manual*. Gainesville, Florida: University of Florida, NIMH: Center for the study of emotion and attention.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (2001). *International Affective Picture System (IAPS): technical manual and affective ratings*. Gainesville, Florida: University of Florida, NIMH: Center for the study of emotion and attention.
- Lang, P. J., Greenwald, M. K., Bradley, M. M., & Hamm, A. O. (1993). Looking at picture: affective, facial, visceral and behavioural reactions. *Psychophysiology*, 30, 261-273.
- Larsen, R. J., & Buss, D. M. (2008). *Personality psychology: domains of knowledge about human nature* (3ª edición). Nueva York: McGraw Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Nueva York: Springer.

- LeDoux, J. (1996) *The emotional brain*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Lehnert, W.G. (1981). Plot units and narrative summarization. *Cognitive Science*, 1, 128-190.
- Lévi-Strauss, C. (1958) *Antropologie structurale*. Trad. Cast. *Antropología estructural*. Buenos Aires, Eudeba, 1968.
- Lindzey, G. (1961). *Projective techniques and cross-cultural research*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Lorenz, K. (1935). Der Kumpan in der Umwelt des Vogels. *Journal für Ornithologie*, 83 (2-3), 137-215. Trad Cast. *Consideraciones sobre la conducta animal y humana*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1985.
- Lorenz, K. (1978). *La etología*. Barcelona: El Laberinto, 1989.
- Lowenfeld, V. (1964). *Creative and mental growth*. Nueva York: The Macmillan Company.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure disoriented attachment pattern: procedures, findings and implications for the classification of behavior. En T. Brazelton, T & M. Youngman (Eds.), *Affective development in infancy*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.
- Mandler J. (1984). *Stories, scripts and scenes: aspects of a schema theory*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marchesi A., Paniagua G. (1983). El recuerdo de cuentos e historias en los niños. *Infancia y aprendizaje*, 22, 27-46.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370-396.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos, 1991.
- Maslow, A. H. (1968). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Editorial Kairós, 1998.
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCulloch A., Wiggins R. D., Joshi H. E., & Sachdev D., (2000). Internalising and externalising children's behaviour problems in Britain and the US: Relationships to family resources. *Children & Society*, 14 (5), 368-383.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- McKeough, A. (1997). Narrative knowledge and its development: toward an integrative framework. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 2, 146-155.
- McKeough, A., & Genereux, R. (2003). Transformation in narrative thought during adolescence: the structure and content of story compositions. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 537-552.
- McLean, K. C., & Pratt, M. W. (2006). Life's little (and big) lessons: identity statuses and meaning making in the turning point narratives of emerging adults. *Developmental Psychology*, 42, 714-722.
- Meing-Peterson C. & McCabe A. (1978). Children's orientation of a listener to the context of their narratives. *Developmental Psychology*, 14, 582-592.
- Miller, G. A. (1966). *Psychology: the science of mental life*. Londres: Penguin Books.
- Miller, P. J., & Moore B. B. (1989). Narrative conjunctions of caregiver and child: a comparative perspective on socialization through stories. *Ethos*, 17, 428-449.
- Miller, P. J. & Sperry, L.L. (1988). Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15, 293-315.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. Nueva York: Wiley.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of reading behaviour*, 18 (2).
- Morson, G. S., & Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin: creation of a poetics*. Stanford, California: Stanford University Press.

- Moss, E., Bureau, J. F., Béliveau, M. J., Zdebik, M., & Lépine, S. (2009). Links between children's attachment behavior at early school-age, their attachment-related representations, and behavior problems in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33 (2), 155-166.
- Mower, O. H. (1960). *Learning theory and behaviour*. Nueva York: Wiley.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Nueva York: Oxford University Press
- Murray, H. A. (1943). *Thematic Apperception Test manual*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Murray, H. A., & Kluckhohn, C. (1953). *Personality in nature, society, and culture*. Nueva York: Knopf.
- Nading, A. S., & Sedivy, J. C. (2002). Evidence of perspective-taking constrains in children's on line reference resolution. *Psychological Science*, 13, 329-336.
- Nayer, S. L., & Graham, S. A. (2006). Children's communicative strategies in novel and familiar word situations. *First Language*, 26, 403-420.
- Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. En J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development* (pp. 97-118). Nueva York: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nelson K. (1996). *The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2010). Developmental narratives of the experiencing child. *Child Development Perspectives*, 4 (1), 42-47.
- Nicolopoulou, A. (1997). Children and narratives: toward an interpretive and sociocultural approach. En M. Bamberg (Ed.), *Narrative development: six approaches*. (pp. 179 - 215). Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Nilsen E. S., & Graham S. A. (2009). The relations between children's communicative perspective-taking and executive functioning. *Cognitive Psychology* 58, 220-249.
- O'Neill, D. K., & Topolevec, J. C. (2001). Two-year-old children's sensitivity to the referential (in)efficacy of their own pointing gestures. *Journal of Child Language*, 28 1-28.
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1, 29-50.
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Kerr, D. C. R., Lopez, N. L., & Wellman, H. M. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: the role of effortful control. *Development and Psychopathology*, 17, 25-45.
- O'Neill, D. K. (1996). Two-year-old children's sensitivity to a parent's knowledge state when making request. *Child Development*, 46, 403-420.
- Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S., & Emde, R. N. (1997). Emotion regulation in mother-child narrative co-construction: associations with children's narratives and adaptation. *Developmental Psychology*, 33, 1-11.
- Pasupathi, M., & Hoyt, T. (2009). The development of narrative identity in late adolescence and emergent adulthood: the continued importance of listeners. *Developmental Psychology*, 45 (2), 558-574.
- Patterson, M. L., & Werker, J. F. (2003). Two-month-old infants match phonetic information in lips and voice. *Developmental Science*, 6(2), 191-196.
- Pechman, T., & Deutsch, W. (1982). The development of verbal and nonverbal devices for reference. *Journal of Experimental and Child Psychology*, 34, 330-341.
- Perner, J., & Ruffman, T. (1995). Episodic memory and autonoetic consciousness: developmental evidence and theory of childhood amnesia. *Journal of Experimental and Child Psychology*, 59, 516-548.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Trad. Cast. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar, 1969.
- Piaget, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant*. Trad. Cast. *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.
- Piaget, J. (1955). *The Child's construction of reality*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Trad. Cast. *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI, 1978.
- Piolino, P., Desgranges, B., Manning, L., North, P., Jokic, C., Eustache, F. (2007). Autobiographical memory, the sense of recollection and executive functions after severe traumatic brain injury. *Cortex*, 43, 176-195.
- Pitcher, E. G., & Prelinger, E. (1963). *Children tell stories: an analysis of fantasy*. Nueva York: International Universities.
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. En R. Plutchik & H. Kellermen (Eds.), *Emotion: theory, research and experience* (vol. 1: theories of emotion, pp3-31). Nueva York: Academic Press.
- Polanyi, L. (1982). Linguistic and social constraints on storytelling. *Journal of pragmatics*, 6, 509-524.
- Polanyi, L. (1985). *Telling the American story. From the structure of linguistics texts to the grammar of a culture*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.
- Poldrack, R. A., & Packard, M. G. (2003). Competition among multiple memory systems: converging evidence from animal and human brain studies. *Neuropsychologia*, 245-251.
- Prince, G. (1973). *A grammar of stories*. La Haya, Países Bajos: Mouton.
- Propp, V. (1928). *The morphology of the folktale*. Austin: University of Texas Press, 1968.
- Pulanski, M. A. (1973). Toys and imaginative play. En J. Singer (Ed.), *The child's world of make-believe*. Nueva York: Academic.
- Rabin, A. I. (1986). *Projective techniques for adolescents and children*. Nueva York: Springer publishing company.
- Ramos-Marcuse, F., & Arsenio, W. F. (2001). Young children's emotionally charged moral narratives: relations with attachment and behavior problems. *Early Education & Development*, 12, 165-184.
- Roediger, H. L. (1990). Implicit memory: retention without remembering. *American Psychologist*, 45(9), 1043-1056.
- Rollo, D. (2007). *Narrazione e sviluppo psicologico*. Roma, Carocci.
- Rorschach, H. (1921). *Psychodiagnostik*. Trad. Cast. *Psicodiagnóstico*, Buenos Aires: Paidós, 1976.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. En: W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Social, emotional, and personality development. Handbook of child psychology* (5ª edición., vol 3, pp.105-176). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K., Rueda, M. R., & Posner, M. I. (2003). Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of Personality*, 71(6), 1113-1143.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 80.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- Ruff, H. A., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: themes and variations*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. En U. G. Bobrow & A. M. Collins (Eds.), *Representation and understanding studies in cognitive science*. Nueva York: Academic Press.
- Rumelhart, D. E. (1977). Understanding and summarizing brief stories. En D. Laberge & S. J. Samuels (Eds.), *Basic processing in reading: perception and comprehension*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Saucier, G., & Goldberg, L. R. (1996a). The language of personality: lexical perspectives on the fivefactor model. En J. S. Wiggins. (Ed.), *The five-factor model of personality: theoretical perspectives* (pp. 21-50). Nueva York: Guilford Press.
- Saucier, G., & Goldberg, L. R. (1996b). Evidence for the Big Five in analyses of familiar English personality adjectives. *European Journal of Personality*, 10, 61-77.

- Schacter, D. L. (1987). Implicit memory: history and current status. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13, 501-518.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures. Hillsdale Nueva Jersey: L. Erlbaum.
- Scherer, K. (1984). On the nature and function of emotion: a component process approach. En K. R. Scherer, & P. E. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 293-317). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Sebastián, M. E. (1991) El desarrollo del sistema de referencia temporal en español: un paseo por la morfología verbal. *Anales de Psicología*, 7 (2), 181-196.
- Shedler, J. (2009). *Guide to SWAP-200 Interpretation*. Manual en preparación.
- Shedler, J., & Westen, D. (2007). The Shedler–Westen Assessment Procedure (SWAP): making personality diagnosis clinically meaningful. *Journal of Personality Assessment*, 89(1), 41–55.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind*. Trad ital. *La mente relazionale*. Milán: Raffaello Cortina editore.
- Silverstein, M. (1985). The functional stratification of language and ontogenesis. En J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygostkian perspectives* (pp. 205-235). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Silverstein, M. (1987). Cognitive implications of a referential hierarchy. En Hickmann M. (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 125-164). Orlando, Florida: Academic Press.
- Sinclair, H. (1970). The transition from senso-motor to symbolic activity. *Interchange*, 1, 119-126.
- Skinner, B. F. (1938). *La Conducta de los Organismos*. Barcelona: Fontanella, 1975.
- Skinner, B. F. (1953). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Martínez Roca, 1986.
- Slobin, D. I. (1990). The development from child speaker to native speaker. En J. W. Stigler, R. A. Shweder & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: essays on comparative human development* (pp. 233-256). Nueva York: Cambridge University Press.
- Slobin, D. (1996) Aspectos especiales en la adquisición del español: contribuciones a la teoría. En M. Pérez Pereira (Ed.) *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego: actas del I Encuentro sobre adquisición de las lenguas del estado*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, Universidad de Santiago de Compostela.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo: costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Florencia: Giunti.
- Soley, L. C., & Smith, A. L. (2008). *Projective techniques for social science and business research*. Milwaukee, Wisconsin: The Southshore Press
- Spinillo, A. G., & Pinto, G. (1994). Children's narratives under different conditions: a comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 177-193.
- Squire, L. R. (2004). Memory systems of the brain: a brief history and current perspective. *Neurobiology of Learning and Memory* 82, 171–177.
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33, 2, 73-80.
- Stein, N., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processing. Vol. 2*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.
- Stein, N., & Glenn, C. (1982). Children's concept of time: the development of a story schema. En W. Friedman (Ed), *The developmental psychology of time* (pp. 255-282). Nueva York: Accademic Press.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. Nueva York: Basic Books.
- Stigler J., Shweder R., & Herdt G.(1990). *Cultural psychology: essays on comparative human development*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Strelau, J. (2001). The concept and status of trait in research on temperament. *European Journal of Personality*, 15, 311-325.
- Sullivan, H. S. (1947). *Concepciones de la psiquiatría moderna*. Buenos Aires: Editorial Psique, 1972.

- Sutton-Smith, B. (1981). *The folkstories of children*. Filadelfia, Pensilvania: University of Pennsylvania Press.
- Sutton-Smith, B., Botvin, G. J., & Manony, D. (1976). Developmental structures in fantasy narratives. *Human Development*, 19, 1-13.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H. & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72, 748-67.
- Tomasello, M. (2006) Acquiring linguistic constructions. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Nueva York: Chichester Wiley.
- Tomkins, S. S. (1984). Affect theory. En K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 163-195). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Trabasso, T., & van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.
- Tranel D., Damasio A. R., Damasio H., and Brandt J. P. (1994) Sensorimotor skill in learning in amnesia: additional evidence for the neural basis of nondeclarative memory. *Learning and Memory*. 1(3):165-179.
- Trevarthen, C. (1993). The self born in intersubjectivity: the psychology of an infant communicating. En: U. Neisser (Ed.), *The perceived self*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Trevarthen C., Aitken K. (2003). Infant intersubjectivity: research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 42 (1), 3-48.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford, Reino Unido: Clarendon Press.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: from mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.
- Van Dijk, T. A. (1972). *Some aspects of text grammar: a study in theoretical linguistics and poetics*. La Haya, Países Bajos: Mouton.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, Nueva Jersey: Eirlbaum.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Venuti, P. & Iandolo, G. (2008, Septiembre). Il metodo Proiettivo della Famiglia degli Orsi: risultati della taratura italiana. Artículo presentado en el *XXIII Congreso Nacional de psicología dinámico-clínica*, Universidad de Padua (Italia).
- Venuti, P., & Cesari, E. (1998). Proposta di un nuovo metodo proiettivo: La Famiglia degli Orsi. En A. Lis (Ed), *Tecniche proiezione per l'indagine di personalità* (pp. 219-257). Bologna: Il Mulino.
- Venuti, P., & Iandolo, G. (2003). *El Método proyectivo de la "Familia de los Osos"*. Manual inédito. Trento, Italia: ODFLab, Universidad de Trento.
- Von Staabs, G. (1973). *Le Scéno test*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Vouloumanos, A., & Werker, J. F. (2007). Listening to language at birth: evidence for a bias for speech in neonates. *Developmental Science*, 10, 159-164.
- Vygotsky, L. S. (1930/1931/1933) *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. Trad. Cast. *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós, 1978.
- Vygotsky, L. S., Kotelova, J., & Paskovskaja, E. (s.d). *Eksperimental'noe issledovanie razvitiia ponajatii*. (Estudio experimental sobre la formación de los conceptos). En M. S. Veggetti (Ed.), *L'apprendimento cooperativo* (pp. 22-31). Roma: Carocci, 2004.
- Wallace, M. T., Carriere, B. N., Perrault, T. J. Jr, Vaughan, J. W., & Stein, B. E. (2006). The development of cortical multisensory integration. *Journal of Neuroscience*, 26, 11844-11849.
- Wallace, M. T., Ramachandran, R., Stein, B. E. (2006). A revised view of sensory cortical parcellation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101, 2167-2172.

- Warren, S. L., Oppenheim, D., & Emde, R. N. (1996). Can emotions and themes in children's play predict behavior problems? *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 1331-1337.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. Nueva York: Guilford Press.
- Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional responses. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14.
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism* (revised edition). Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Wechsler D. (1967). *Manual for the Wechsler preschool and primary scale of intelligence*. Nueva York: Psychological Corporation. Trad. Ital. *Manual for the Wechsler preschool and primary scale of intelligence*. Florencia: Giunti O.S., 1986.
- Wechsler D. (1974). *Manual for the Wechsler intelligence scale for children revised*. Nueva York: Psychological Corporation. Trad. Ital. *Manual for the Wechsler preschool and primary scale of intelligence*. Florencia: Giunti O.S., 1987.
- Werner, H., & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: an organismic-developmental approach to language and the expression of thought*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991) *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Westby, C. (1991). Learning to talk-talking to learn: oral-literate language difference. En Simon, C. S. (Ed), *Communication skills and classroom success* (pp. 181-218). San Diego: College Hill.
- Wheeler, M. A., Stuss, D. T., & Tulving, E. (1997). Toward a theory of episodic memory: the frontal lobes and autonoetic consciousness. *Psychological Bulletin*, 121 (3), 331-354.
- Wilensky, R. (1983). Story grammars versus story points. *The Behavioral and Brain Science*, 4, 579-591.
- Wilson, T. D., Lindsey, S., & Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107, 101-126.
- Winnicott, W. (1965). *The family and individual development*. Trad. Cast. *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Trad. Cast. *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa, 1971.
- Witkin, H. A. (1977). Role of the field-dependent and field-independent cognitive styles in academic evolution: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 69, 197-211.
- Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1977). Field independence and interpersonal behaviour. *Psychological Bulletin*, 84, 661-689.
- Woolgar, M., Steele, H., Steele, M., Yabsley, S., & Fonagy, P. (2001). Children's play narrative responses to hypothetical dilemmas and their awareness of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 115-128.
- Zulliger, H. (1942). *El test de Zulliger, un test individual y colectivo*. Buenos Aires: Kapelusz, 1970.
- Zelazo, P. D., Muller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function: cognitive complexity and control-revised. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 69 (3), 93-119.

El desarrollo de las competencias narrativas:
Forma, cohesión y equilibrio de contenido a través del
Test Proyectivo de la Familia de los Osos

PARTE 5: ANEXOS

ANEXO 1

**LOCALIZACIÓN DE LOS PERSONAJES EN LOS DIFERENTES LUGARES.
ANÁLISIS DE LA HISTORIA POPULAR DE HANSEL Y GRETEL**

IN= dentro la casa; OUT= fuera de la casa; F= en un lugar imaginario; UNC= en un lugar no claro.

Episodio	MAMÁ	PAPÁ	HIJO	HIJA	FAMILIA	GATO	PATO	PÁJARO	BRUJA	NO CLARO	Episodio	MAMÁ	PAPÁ	HIJO	HIJA	FAMILIA	GATO	PATO	PÁJARO	BRUJA	NO CLARO
1	IN	IN	IN	IN							34			OUT	OUT						
2					IN						35			OUT	OUT						
3	IN	IN									36			OUT	OUT						
4	IN	IN	IN	IN							37	IN		OUT	OUT						
5			IN	IN							38		IN	IN	IN						
6	IN	IN	IN								39	IN	IN	IN	IN						
7			IN								40	IN	IN	IN	IN						
8			IN								41		IN								
9			OUT								42	IN	IN								
10			OUT								43	IN	IN	IN	IN						
11			OUT								44	IN	IN	IN							
12			OUT								45	IN									
13			IN	IN							46			IN							
14	IN		IN	IN							47			IN	IN						
15	IN		IN	IN							48	IN		IN	IN						
16			IN	IN							49	IN		IN	IN						
17	OUT	OUT	OUT	OUT							50			OUT							
18	OUT	OUT	OUT	OUT							51			OUT							
19			OUT								52	OUT	OUT	OUT							
20	OUT	OUT	OUT			OUT					53			OUT							
21			OUT								54	OUT		OUT	OUT						
22	OUT	OUT	OUT	OUT							55	OUT									
23			OUT	OUT							56	OUT		OUT	OUT						
24			OUT	OUT							57			OUT	OUT						
25	OUT		OUT	OUT							58			OUT	OUT						
26			OUT	OUT							59			OUT	OUT						
27			OUT	OUT							60			OUT	OUT						
28			OUT	OUT							61			OUT	OUT						
29			OUT	OUT							62			OUT	OUT						
30			OUT	OUT							63			OUT	OUT						
31			OUT	OUT							64			OUT	OUT						
32			OUT	OUT							65			OUT	OUT						
33			OUT	OUT							66			OUT	OUT						

IN= dentro la casa; OUT= fuera de la casa; F= en un lugar imaginario; UNC= en un lugar no claro.

Episodio	MAMÁ	PAPÁ	HIJO	HIJA	FAMILIA	GATO	PATO	PÁJARO	BRUJA	NO CLARO	Episodio	MAMÁ	PAPÁ	HIJO	HIJA	FAMILIA	GATO	PATO	PÁJARO	BRUJA	NO CLARO
67			OUT	OUT							100			F	F					F	
68			OUT	OUT							101			F						F	
69			OUT	OUT							102			F						F	
70			OUT	OUT							103			F						F	
71			OUT	OUT				OUT			104			F							
72								OUT			105				F					F	
73								OUT			106				F					F	
74			OUT	OUT				OUT			107				F					F	
75			F	F							108				F						
76			F	F							109				F						
77			F								110			F	F					F	
78			F	F							111			F						F	
79			F	F						F	112			F						F	
80			F	F							113			F							
81			F								114			F						F	
82				F							115			F						F	
83			F	F							116			F	F					F	
84								F			117				F						
85			F	F				F			118				F						
86								F			119				F						
87			F	F				F			120									F	
88			F	F				F			121				F					F	
89			F	F				F			122				F					F	
90			F	F							123				F					F	
91								F			124				F					F	
92								F			125				F						
93								F			126				F					F	
94								F			127									F	
95								F			128				F					F	
96								F			129				F					F	
97								F			130				F					F	
98			OUT	OUT				F			131									F	
99			F	F				F			132				OUT						

IN= dentro la casa; OUT= fuera de la casa; F= en un lugar imaginario; UNC= en un lugar no claro.

Episodio	MAMÁ	PAPÁ	HIJO	HIJA	FAMILIA	GATO	PATO	PÁJARO	BRUJA	NO CLARO	Episodio	MAMÁ	PAPÁ	HIJO	HIJA	FAMILIA	GATO	PATO	PÁJARO	BRUJA	NO CLARO
133									F		147			OUT				OUT			
134			F	OUT							148			OUT	OUT			OUT			
135			F								149			OUT	OUT			OUT			
136			F	F							150			OUT	OUT						
137			F	F							151			OUT	OUT						
138			F	F							152			IN	IN						
139			F	F							153		IN	IN	IN						
140			F	F							154		IN								
141				F							155	NS									
142			F	F							156				IN						
143			OUT	OUT							157			IN							
144			OUT	OUT			OUT				158		IN	IN	IN						
145				OUT			OUT				159		IN	IN	IN						
146			OUT	OUT			OUT														

ANEXO 2

NORMAS DE REFERENCIA POR EDAD DEL TEST PROYECTIVO DE LA FAMILIA DE LOS OSOS

**Tabla A: Estadísticas descriptivas - niños con desarrollo típico (n=46);
50% varones y 50% mujeres; 4 años (42-54 meses)**

Área	Elemento del análisis	Min.	Max.	Media	DE.	Moda	SK	KU	Escala	Notas
Aspectos formales del cuento	Número de Propositiones fuera de tema	0	14	2.35	4.06	0	1.99	2.97	Frecuencia	
	Número de Propositiones	0	98	31.46	27.86	16	1.11	0.26	Frecuencia	
	Número de Episodios	0	37	12.53	10.46	4	0.87	-0.12	Frecuencia	
	Índice de Estructura narrativa	0	4	1.11	1.24	0	0.83	-0.49	Intervalos (0-6) *	
	Índice de Cohesión narrativa	0	6	2.68	1.85	4	0.10	-0.99	Intervalos (0-11) **	¿Historia en torno al problema con solución? = NO
	Problemas solucionados	0	2	0.75	0.85	0	0.50	-1.45	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 49%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
Localización de los episodios	Utilización del Interior de la casa	0	3	1.28	1.10	0	0.29	-1.24	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 69%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Exterior de la casa	0	3	1.23	1.05	1	0.37	-1.05	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 69%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización de Lugares de fantasía	0	3	0.51	0.75	0	1.42	1.40	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 37%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Utilización de Lugares no claros	0	3	1.85	1.44	3	-0.50	-1.75	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 63%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
Utilización de los personajes	Utilización de la Mamá	0	3	0.81	0.90	0	1.03	0.37	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 56%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Utilización del Papá	0	3	0.74	0.83	0	1.08	0.75	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 54%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Utilización del Personaje no claro	0	3	1.66	1.38	3	-0.3	-1.80	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 62%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización de la Familia	0	3	0.44	0.73	0	1.68	2.29	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 32%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Utilización del Hijo	0	3	0.36	0.61	0	1.9	4.34	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 31%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO

Área	Elemento del análisis	Min.	Max.	Media	DE.	Moda	SK	KU	Escala	Notas
Utilización de los personajes	Utilización de la Hija	0	3	0.29	0.52	0	1.9	4.78	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 27%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Utilización del Médico	0	3	0.53	0.77	0	1.54	2.05	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 40%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Utilización del Policía	0	3	0.59	0.82	0	1.49	1.82	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 43%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
Relaciones positivas	Relaciones positivas totales	0	2	0.87	0.88	0	0.27	-1.65	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 54%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Relaciones positivas con personajes externos	0	2	0.34	0.64	0	1.71	1.60	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 25%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
Problemas no solucionados y relaciones negativas	Problemas no solucionados	0	2	0.25	0.54	0	2.08	3.37	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 20%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Relaciones negativas totales	0	2	0.41	0.67	0	1.38	0.56	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 31%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
Conductas de los personajes	Conductas adaptativas	0	2	0.23	0.57	0	2.38	4.32	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 16%; No se han incluido lo acontecimientos mediadores; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas agresivas	0	2	0.54	0.75	0	1.00	-0.51	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 38%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas de rechazo de reglas	0	2	0.22	0.54	0	2.45	4.92	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 16%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas de sentido de culpa	0	1	0.10	0.3	0	2.75	5.67	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 10%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO

* **Intervalos (0-6).** Un punto por la presencia de cada elemento típico del cuento: frase de introducción, protagonista, ambientación temporal, ambientación espacial, conclusión, conclusión a largo plazo.

** **Intervalos (0-11).** 0: Caprichos, permanecer en silencio, sólo sonidos; 1: Descripción del material de juego; 2: Acciones arbitrarias; 3: Episodios arbitrarios; 4: Episodios interconectados; 5: Secuencias temáticas; 6: Situación problemática o reacción; 7: La estructura diádica estructura la historia; 8: Estructura diádica con acontecimientos mediadores; 9: Cadenas diádicas; 10: Díada con elementos intermedios secundarios; 11: Ciclos diádicos con elementos intermedios secundarios.

*** **Intervalos (0-2).** 0: Ausencia (ausencia del elemento); 1: Frecuencia media (presencia de un solo elemento); 2: Alta frecuencia (presencia de dos o más elementos).

**** **Intervalos (0-3).** 0: Ausencia (ausencia. 0% de los episodios); 1: Baja frecuencia (presencia entre el 1% y el 24% de los episodios); 2: Frecuencia media (presencia entre el 25% y el 49% de los episodios); 3: Alta frecuencia (presencia en más del 49% de los episodios).

**Tabla B: Estadísticas descriptivas - niños con desarrollo típico (n=46);
50% varones y 50% mujeres; 5 años (55-67 meses)**

Área	Elemento del análisis	Min.	Max.	Media	DE.	Moda	SK	KU	Escala	Notas
Aspectos formales del cuento	Número de Propositiones fuera de tema	0	15	3.07	4.90	0	1.49	0.75	Frecuencia	
	Número de Propositiones	0	83	28.84	22.82	0	0.93	0.07	Frecuencia	
	Número de Episodios	0	51	17.09	13.58	0	1.06	0.64	Frecuencia	
	Índice de Estructura narrativa	0	5	2.03	1.57	2	0.42	-0.82	Intervalos (0-6) *	
	Índice de Cohesión narrativa	0	7	3.40	1.82	4	-0.30	-0.16	Intervalos (0-11) **	¿Historia en torno al problema con solución? = NO
	Problemas solucionados	0	2	0.73	0.83	0	0.54	-1.32	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 49%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
Localización de los episodios	Utilización del Interior de la casa	0	3	1.42	1.03	1	0.10	-1.11	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 78%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Exterior de la casa	0	3	1.24	0.97	1	0.42	-0.73	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 76%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización de Lugares de fantasía	0	3	0.64	0.87	0	1.35	1.22	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 45%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Utilización de Lugares no claros	0	3	2.09	1.23	3	-0.80	-1.05	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 81%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
Utilización de los personajes	Utilización de la Mamá	0	3	0.88	0.79	1	0.60	-0.08	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 66%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Papá	0	3	0.97	0.83	1	0.54	-0.26	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 69%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Personaje no claro	0	3	1.18	1.06	0	0.42	-1.04	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 67%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización de la Familia	0	3	0.46	0.82	0	1.97	3.39	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 31%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Utilización del Hijo	0	3	0.48	0.7	0	1.69	3.31	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 39%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO

Área	Elemento del análisis	Min.	Max.	Media	DE.	Moda	SK	KU	Escala	Notas
Utilización de los personajes	Utilización de la Hija	0	3	0.57	0.76	0	1.14	0.45	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 42%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Utilización del Médico	0	2	0.58	0.68	0	0.77	-0.52	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 46%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Utilización del Policía	0	3	0.61	0.8	0	1.38	1.71	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 46%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
Relaciones positivas	Relaciones positivas totales	0	2	0.84	0.88	0	0.33	-1.65	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 52%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Relaciones positivas con personajes externos	0	1	0.16	0.37	0	1.85	1.48	Intervalos (0-2) ***	
Problemas no solucionados y relaciones negativas	Problemas no solucionados	0	2	0.36	0.67	0	1.65	1.32	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 25%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Relaciones negativas totales	0	2	0.22	0.52	0	2.31	4.58	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 18%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
Conductas de los personajes	Conductas adaptativas	0	2	0.51	0.75	0	1.1	-0.29	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 36%; No se han incluido lo acontecimientos mediadores; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas agresivas	0	2	0.25	0.59	0	2.22	3.73	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 18%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas de rechazo de reglas	0	2	0.24	0.58	0	2.34	4.25	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 16%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas de sentido de culpa	0	1	0.03	0.17	0	5.65	30.88	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 3%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO

* **Intervalos (0-6).** Un punto por la presencia de cada elemento típico del cuento: frase de introducción, protagonista, ambientación temporal, ambientación espacial, conclusión, conclusión a largo plazo.

** **Intervalos (0-11).** 0: Caprichos, permanecer en silencio, sólo sonidos; 1: Descripción del material de juego; 2: Acciones arbitrarias; 3: Episodios arbitrarios; 4: Episodios interconectados; 5: Secuencias temáticas; 6: Situación problemática o reacción; 7: La estructura diádica estructura la historia; 8: Estructura diádica con acontecimientos mediadores; 9: Cadenas diádicas; 10: Díada con elementos intermedios secundarios; 11: Ciclos diádicos con elementos intermedios secundarios.

*** **Intervalos (0-2).** 0: Ausencia (ausencia del elemento); 1: Frecuencia media (presencia de un solo elemento); 2: Alta frecuencia (presencia de dos o más elementos).

**** **Intervalos (0-3).** 0: Ausencia (ausencia. 0% de los episodios); 1: Baja frecuencia (presencia entre el 1% y el 24% de los episodios); 2: Frecuencia media (presencia entre el 25% y el 49% de los episodios); 3: Alta frecuencia (presencia en más del 49% de los episodios).

**Tabla C: Estadísticas descriptivas - niños con desarrollo típico (n=46);
50% varones y 50% mujeres; 6 años (68-80 meses)**

Área	Elemento del análisis	Min.	Max.	Media	DE.	Moda	SK	KU	Escala	Notas
Aspectos formales del cuento	Número de Propositiones fuera de tema	0	2	0.65	0.54	0	1.89	2.96	Frecuencia	
	Número de Propositiones	4	97	29.71	20.58	26	1.9	4.63	Frecuencia	
	Número de Episodios	4	39	19.68	9.25	19	0.13	-0.49	Frecuencia	
	Índice de Estructura narrativa	1	5	2.32	1.43	2	0.4	-0.5	Intervalos (0-6) *	
	Índice de Cohesión narrativa	1	8	4.49	1.76	4	0.04	0.47	Intervalos (0-11) **	¿Historia en torno al problema con solución? = NO
	Problemas solucionados	0	2	0.38	0.7	0	1.6	1.21	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 27%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
Localización de los episodios	Utilización del Interior de la casa	0	3	2.15	1.08	2	-1.14	0.08	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 85%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Exterior de la casa	0	3	1.69	0.93	2	0.03	-0.91	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 92%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización de Lugares de fantasía	0	3	0.58	0.81	0	1.45	1.91	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 42%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Utilización de Lugares no claros	0	3	1.54	1.03	1	0.37	-1.13	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 88%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
Utilización de los personajes	Utilización de la Mamá	0	3	1.19	0.8	1	0.64	0.51	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 85%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Papá	0	3	1.04	0.72	1	0.64	1.15	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 81%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Personaje no claro	0	2	0.81	0.69	1	0.28	-0.78	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 65%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización de la Familia	0	3	1.00	0.94	1	0.63	-0.38	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 65%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Hijo	0	3	0.88	0.95	1	0.85	-0.11	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 58%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO

Área	Elemento del análisis	Min.	Max.	Media	DE.	Moda	SK	KU	Escala	Notas
Utilización de los personajes	Utilización de la Hija	0	3	0.88	0.91	1	0.93	0.39	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 62%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Utilización del Médico	0	1	0.31	0.47	0	0.89	-1.32	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 31%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Utilización del Policía	0	1	0.23	0.43	0	1.36	-0.18	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 23%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
Relaciones positivas	Relaciones positivas totales	0	2	1.46	0.81	2	-1.08	-0.53	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 81%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Relaciones positivas con personajes externos	0	2	0.5	0.71	0	1.1	-0.01	Intervalos (0-2) ***	
Problemas no solucionados y relaciones negativas	Problemas no solucionados	0	2	0.35	0.56	0	1.4	1.22	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 31%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Relaciones negativas totales	0	2	0.35	0.63	0	1.68	1.86	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 27%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
Conductas de los personajes	Conductas adaptativas	0	2	0.73	0.83	0	0.56	-1.3	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 50%; No se han incluido lo acontecimientos mediadores; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas agresivas	0	2	0.19	0.57	0	2.89	7.34	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 12%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas de rechazo de reglas	0	1	0.12	0.33	0	2.56	4.91	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 12%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas de sentido de culpa	0	0						Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 0%; AUSENCIA

* **Intervalos (0-6).** Un punto por la presencia de cada elemento típico del cuento: frase de introducción, protagonista, ambientación temporal, ambientación espacial, conclusión, conclusión a largo plazo.

** **Intervalos (0-11).** 0: Caprichos, permanecer en silencio, sólo sonidos; 1: Descripción del material de juego; 2: Acciones arbitrarias; 3: Episodios arbitrarios; 4: Episodios interconectados; 5: Secuencias temáticas; 6: Situación problemática o reacción; 7: La estructura diádica estructura la historia; 8: Estructura diádica con acontecimientos mediadores; 9: Cadenas diádicas; 10: Díada con elementos intermedios secundarios; 11: Ciclos diádicos con elementos intermedios secundarios.

*** **Intervalos (0-2).** 0: Ausencia (ausencia del elemento); 1: Frecuencia media (presencia de un solo elemento); 2: Alta frecuencia (presencia de dos o más elementos).

**** **Intervalos (0-3).** 0: Ausencia (ausencia. 0% de los episodios); 1: Baja frecuencia (presencia entre el 1% y el 24% de los episodios); 2: Frecuencia media (presencia entre el 25% y el 49% de los episodios); 3: Alta frecuencia (presencia en más del 49% de los episodios).

**Tabla D: Estadísticas descriptivas - niños con desarrollo típico (n=46);
50% varones y 50% mujeres; 7 años (81-93 meses)**

Área	Elemento del análisis	Min.	Max.	Media	DE.	Moda	SK	KU	Escala	Notas
Aspectos formales del cuento	Número de Propositiones fuera de tema	0	10	1.25	2.02	0	2.85	10.54	Frecuencia	
	Número de Propositiones	5	76	35.24	20.71	18	0.21	-0.78	Frecuencia	
	Número de Episodios	4	51	23.11	12.95	10	0.38	-0.43	Frecuencia	
	Índice de Estructura narrativa	1	6	2.93	1.42	4	-0.09	-0.67	Intervalos (0-6) *	
	Índice de Cohesión narrativa	2	9	5.92	2.11	5	0	-1.07	Intervalos (0-11) **	¿Historia en torno al problema con solución? = En algunos casos
	Problemas solucionados	0	2	0.97	0.94	0	0.05	-1.94	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 55%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
Localización de los episodios	Utilización del Interior de la casa	0	3	1.95	1.16	3	-0.55	-1.25	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 84%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Exterior de la casa	0	3	1.84	1.08	3	-0.35	-1.20	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 87%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización de Lugares de fantasía	0	2	0.45	0.69	0	1.26	0.35	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 34%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Utilización de Lugares no claros	0	3	1.97	1.05	3	-0.39	-1.31	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 92%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
Utilización de los personajes	Utilización de la Mamá	0	3	1.32	0.77	1	0.11	-0.25	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 87%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Papá	0	2	1.13	0.7	1	-0.19	-0.89	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 82%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Personaje no claro	0	3	1	0.99	0	0.71	-0.44	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 63%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización de la Familia	0	3	0.84	0.75	1	1.07	1.95	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 68%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Hijo	0	3	0.87	0.84	0	0.55	-0.61	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 61%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ

Área	Elemento del análisis	Min.	Max.	Media	DE.	Moda	SK	KU	Escala	Notas
Utilización de los personajes	Utilización de la Hija	0	3	0.97	0.85	1	0.6	-0.13	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 68%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Médico	0	2	0.63	0.63	1	0.48	-0.58	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 55%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Policía	0	2	0.61	0.59	1	0.38	-0.64	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 55%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
Relaciones positivas	Relaciones positivas totales	0	2	1.63	0.67	2	-1.62	1.31	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 89%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Relaciones positivas con personajes externos	0	2	0.82	0.8	0	0.35	-1.34	Intervalos (0-2) ***	
Problemas no solucionados y relaciones negativas	Problemas no solucionados	0	2	0.45	0.69	0	1.26	0.35	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 34%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Relaciones negativas totales	0	2	0.58	0.89	0	0.97	-1.04	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 32%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
Conductas de los personajes	Conductas adaptativas	0	2	1	0.9	0	0	-1.81	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 61%; No se han incluido lo acontecimientos mediadores; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Conductas agresivas	0	2	0.39	0.68	0	1.5	0.94	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 29%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas de rechazo de reglas	0	1	0.24	0.43	0	1.29	-0.36	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 24%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas de sentido de culpa	0	1	0.03	0.16	0	6.16	38	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 3%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO

* **Intervalos (0-6).** Un punto por la presencia de cada elemento típico del cuento: frase de introducción, protagonista, ambientación temporal, ambientación espacial, conclusión, conclusión a largo plazo.

** **Intervalos (0-11).** 0: Caprichos, permanecer en silencio, sólo sonidos; 1: Descripción del material de juego; 2: Acciones arbitrarias; 3: Episodios arbitrarios; 4: Episodios interconectados; 5: Secuencias temáticas; 6: Situación problemática o reacción; 7: La estructura diádica estructura la historia; 8: Estructura diádica con acontecimientos mediadores; 9: Cadenas diádicas; 10: Díada con elementos intermedios secundarios; 11: Ciclos diádicos con elementos intermedios secundarios.

*** **Intervalos (0-2).** 0: Ausencia (ausencia del elemento); 1: Frecuencia media (presencia de un solo elemento); 2: Alta frecuencia (presencia de dos o más elementos).

**** **Intervalos (0-3).** 0: Ausencia (ausencia. 0% de los episodios); 1: Baja frecuencia (presencia entre el 1% y el 24% de los episodios); 2: Frecuencia media (presencia entre el 25% y el 49% de los episodios); 3: Alta frecuencia (presencia en más del 49% de los episodios).

**Tabla E: Estadísticas descriptivas - niños con desarrollo típico (n=46);
50% varones y 50% mujeres; 8 años (94-106 meses)**

Área	Elemento del análisis	Min.	Max.	Media	DE.	Moda	SK	KU	Escala	Notas
Aspectos formales del cuento	Número de Propositiones fuera de tema	0	2	0.17	0.49	0	2.89	7.97	Frecuencia	
	Número de Propositiones	8	116	48.59	33.49	8	0.8	-0.49	Frecuencia	
	Número de Episodios	7	50	24.25	14.77	12	0.81	-0.75	Frecuencia	
	Índice de Estructura narrativa	1	6	3.76	1.26	3	-0.2	-0.25	Intervalos (0-6) *	
	Índice de Cohesión narrativa	4	10	7.64	1.72	8	-0.75	-0.14	Intervalos (0-11) **	¿Historia en torno al problema con solución? = SÍ
	Problemas solucionados	0	2	1.13	0.72	1	-0.19	-0.82	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 81%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
Localización de los episodios	Utilización del Interior de la casa	2	3	2.88	0.34	3	-2.51	4.9	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 100%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Exterior de la casa	1	3	1.94	0.85	1	0.13	-1.65	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 100%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización de Lugares de fantasía	0	3	1.33	0.72	1	0.68	0.95	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 94%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización de Lugares no claros	0	3	1.38	0.96	1	0.15	-0.68	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 81%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
Utilización de los personajes	Utilización de la Mamá	0	3	1.56	0.73	2	-0.25	0.25	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 94%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Papá	1	2	1.25	0.45	1	1.28	-0.44	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 100%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Personaje no claro	0	1	0.38	0.5	0	0.57	-1.93	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 38%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Utilización de la Familia	0	1	0.69	0.48	1	-0.9	-1.39	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 69%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Hijo	0	3	1.19	0.75	1	0.75	1.36	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 88%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ

Área	Elemento del análisis	Min.	Max.	Media	DE.	Moda	SK	KU	Escala	Notas
Utilización de los personajes	Utilización de la Hija	0	3	1.25	0.86	1	0.18	-0.32	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 81%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Médico	0	2	1.06	0.68	1	-0.07	-0.49	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 81%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Policía	0	2	0.69	0.79	0	0.66	-1.01	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 50%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
Relaciones positivas	Relaciones positivas totales	2	2	2	0.00	2	0	0	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 100%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Relaciones positivas con personajes externos	0	2	1.69	0.6	2	-1.89	3.03	Intervalos (0-2) ***	
Problemas no solucionados y relaciones negativas	Problemas no solucionados	0	2	0.13	0.5	0	4	16	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 6%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Relaciones negativas totales	0	2	0.5	0.89	0	1.28	-0.44	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 25%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
Conductas de los personajes	Conductas adaptativas	0	2	0.63	0.89	0	0.89	-1.13	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 38%; No se han incluido lo acontecimientos mediadores; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas agresivas	0	1	0.19	0.4	0	1.77	1.28	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 19%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas de rechazo de reglas	0	1	0.25	0.45	0	1.28	-0.44	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 25%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas de sentido de culpa	0	1	0.06	0.25	0	4	16	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 6%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO

* **Intervalos (0-6).** Un punto por la presencia de cada elemento típico del cuento: frase de introducción, protagonista, ambientación temporal, ambientación espacial, conclusión, conclusión a largo plazo.

** **Intervalos (0-11).** 0: Caprichos, permanecer en silencio, sólo sonidos; 1: Descripción del material de juego; 2: Acciones arbitrarias; 3: Episodios arbitrarios; 4: Episodios interconectados; 5: Secuencias temáticas; 6: Situación problemática o reacción; 7: La estructura diádica estructura la historia; 8: Estructura diádica con acontecimientos mediadores; 9: Cadenas diádicas; 10: Díada con elementos intermedios secundarios; 11: Ciclos diádicos con elementos intermedios secundarios.

*** **Intervalos (0-2).** 0: Ausencia (ausencia del elemento); 1: Frecuencia media (presencia de un solo elemento); 2: Alta frecuencia (presencia de dos o más elementos).

**** **Intervalos (0-3).** 0: Ausencia (ausencia. 0% de los episodios); 1: Baja frecuencia (presencia entre el 1% y el 24% de los episodios); 2: Frecuencia media (presencia entre el 25% y el 49% de los episodios); 3: Alta frecuencia (presencia en más del 49% de los episodios).

**Tabla F: Estadísticas descriptivas - niños con desarrollo típico (n=46);
50% varones y 50% mujeres; 9 años (107-119 meses)**

Área	Elemento del análisis	Min.	Max.	Media	DE.	Moda	SK	KU	Escala	Notas
Aspectos formales del cuento	Número de Propositiones fuera de tema	0	0						Frecuencia	
	Número de Propositiones	31	98	55.61	17.82	48	43	0.94	Frecuencia	
	Número de Episodios	8	38	21.58	8.39	20	20	0.65	Frecuencia	
	Índice de Estructura narrativa	2	6	4.05	1.21	4	4	-0.08	Intervalos (0-6) *	
	Índice de Cohesión narrativa	5	10	7.75	1.1	8	8	-0.91	Intervalos (0-11) **	¿Historia en torno al problema con solución? = SÍ
	Problemas solucionados	0	2	1.34	0.65	1	1	-0.49	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 91%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
Localización de los episodios	Utilización del Interior de la casa	1	3	2.84	0.45	3	3	-3.05	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 100%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Exterior de la casa	1	3	1.94	0.72	2	2	0.09	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 100%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización de Lugares de fantasía	0	3	1.03	1.06	1	0	0.45	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 56%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Utilización de Lugares no claros	0	2	0.72	0.68	1	1	0.42	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 59%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
Utilización de los personajes	Utilización de la Mamá	0	3	1.47	0.72	1	1	0.67	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 97%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Papá	0	3	1.53	0.67	2	2	-0.46	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 94%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Personaje no claro	0	1	0.44	0.5	0	0	0.26	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 44%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Utilización de la Familia	0	3	1.22	0.66	1	1	0.46	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 91%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Hijo	0	2	1.06	0.72	1	1	-0.09	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 78%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ

Área	Elemento del análisis	Min.	Max.	Media	DE.	Moda	SK	KU	Escala	Notas
Utilización de los personajes	Utilización de la Hija	0	2	1.03	0.69	1	1	-0.04	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 78%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Médico	0	2	0.91	0.78	1	1	0.17	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 66%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Policía	0	2	0.69	0.69	1	0	0.51	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 56%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
Relaciones positivas	Relaciones positivas totales	2	2	2	0.00	2	2	0	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 100%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Relaciones positivas con personajes externos	0	2	1.34	0.79	2	2	-0.71	Intervalos (0-2) ***	
Problemas no solucionados y relaciones negativas	Problemas no solucionados	0	1	0.16	0.37	0	0	1.99	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 16%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Relaciones negativas totales	0	2	0.41	0.76	0	0	1.53	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 25%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
Conductas de los personajes	Conductas adaptativas	0	2	0.47	0.72	0	0	1.23	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 34%; No se han incluido lo acontecimientos mediadores; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas agresivas	0	2	0.31	0.54	0	0	1.51	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 28%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas de rechazo de reglas	0	1	0.09	0.3	0	0	2.93	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 9%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas de sentido de culpa	0	0						Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 0%; AUSENCIA

* **Intervalos (0-6).** Un punto por la presencia de cada elemento típico del cuento: frase de introducción, protagonista, ambientación temporal, ambientación espacial, conclusión, conclusión a largo plazo.

** **Intervalos (0-11).** 0: Caprichos, permanecer en silencio, sólo sonidos; 1: Descripción del material de juego; 2: Acciones arbitrarias; 3: Episodios arbitrarios; 4: Episodios interconectados; 5: Secuencias temáticas; 6: Situación problemática o reacción; 7: La estructura diádica estructura la historia; 8: Estructura diádica con acontecimientos mediadores; 9: Cadenas diádicas; 10: Díada con elementos intermedios secundarios; 11: Ciclos diádicos con elementos intermedios secundarios.

*** **Intervalos (0-2).** 0: Ausencia (ausencia del elemento); 1: Frecuencia media (presencia de un solo elemento); 2: Alta frecuencia (presencia de dos o más elementos).

**** **Intervalos (0-3).** 0: Ausencia (ausencia. 0% de los episodios); 1: Baja frecuencia (presencia entre el 1% y el 24% de los episodios); 2: Frecuencia media (presencia entre el 25% y el 49% de los episodios); 3: Alta frecuencia (presencia en más del 49% de los episodios).

**Tabla G: Estadísticas descriptivas - niños con desarrollo típico (n=46);
50% varones y 50% mujeres; 10 años (120-132 meses)**

Área	Elemento del análisis	Min.	Max.	Media	DE.	Moda	SK	KU	Escala	Notas
Aspectos formales del cuento	Número de Propositiones fuera de tema	0	0						Frecuencia	
	Número de Propositiones	7	105	46.78	27.36	35	1.28	0.81	Frecuencia	
	Número de Episodios	4	44	22.15	9.63	14	0.94	1.10	Frecuencia	
	Índice de Estructura narrativa	2	6	3.81	1.07	4	-0.07	-0.14	Intervalos (0-6) *	
	Índice de Cohesión narrativa	6	11	8.28	1.19	8	-0.14	1.26	Intervalos (0-11) **	¿Historia en torno al problema con solución? = SÍ
	Problemas solucionados	0	2	1.57	0.66	2	-1.29	0.62	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 91%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
Localización de los episodios	Utilización del Interior de la casa	0	3	2.43	0.95	3	-1.39	0.57	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 96%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Exterior de la casa	0	3	1.91	1.12	3	-0.66	-0.91	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 83%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización de Lugares de fantasía	0	3	1.43	1.27	3	0.23	-1.68	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 70%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización de Lugares no claros	0	3	1.35	0.83	1	0.79	0.27	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 91%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
Utilización de los personajes	Utilización de la Mamá	0	3	1.57	0.79	1	0.38	-0.34	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 96%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Papá	0	3	1.48	0.95	2	-0.11	-0.77	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 83%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Personaje no claro	0	1	0.3	0.47	0	0.91	-1.29	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 30%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Utilización de la Familia	0	3	0.96	0.71	1	0.91	2.32	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 78%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Hijo	0	2	0.78	0.8	0	0.43	-1.25	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 57%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ

Área	Elemento del análisis	Min.	Max.	Media	DE.	Moda	SK	KU	Escala	Notas
Utilización de los personajes	Utilización de la Hija	0	2	0.91	0.85	0	0.17	-1.61	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 61%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Médico	0	2	1.09	0.73	1	-0.14	-1.01	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 78%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Utilización del Policía	0	2	0.83	0.58	1	-0.02	0.12	Intervalos (0-3) ****	Porcentaje niños/historias= 74%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
Relaciones positivas	Relaciones positivas totales	1	2	1.91	0.29	2	-3.14	8.61	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 100%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = SÍ
	Relaciones positivas con personajes externos	0	2	1.57	0.79	2	-1.46	0.39	Intervalos (0-2) ***	
Problemas no solucionados y relaciones negativas	Problemas no solucionados	0	0						Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 0%; AUSENCIA
	Relaciones negativas totales	0	2	0.48	0.85	0	1.31	-0.22	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 26%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
Conductas de los personajes	Conductas adaptativas	0	2	0.35	0.65	0	1.73	1.95	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 26%; No se han incluido lo acontecimientos mediadores; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO.
	Conductas agresivas	0	2	0.35	0.71	0	1.82	1.82	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 22%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas de rechazo de reglas	0	1	0.04	0.21	0	4.8	23	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 4%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO
	Conductas de sentido de culpa	0	1	0.04	0.21	0	4.8	23	Intervalos (0-2) ***	Porcentaje niños/historias= 4%; ¿Estabilidad (Media>DE)? = NO

* **Intervalos (0-6).** Un punto por la presencia de cada elemento típico del cuento: frase de introducción, protagonista, ambientación temporal, ambientación espacial, conclusión, conclusión a largo plazo.

** **Intervalos (0-11).** 0: Caprichos, permanecer en silencio, sólo sonidos; 1: Descripción del material de juego; 2: Acciones arbitrarias; 3: Episodios arbitrarios; 4: Episodios interconectados; 5: Secuencias temáticas; 6: Situación problemática o reacción; 7: La estructura diádica estructura la historia; 8: Estructura diádica con acontecimientos mediadores; 9: Cadenas diádicas; 10: Díada con elementos intermedios secundarios; 11: Ciclos diádicos con elementos intermedios secundarios.

*** **Intervalos (0-2).** 0: Ausencia (ausencia del elemento); 1: Frecuencia media (presencia de un solo elemento); 2: Alta frecuencia (presencia de dos o más elementos).

**** **Intervalos (0-3).** 0: Ausencia (ausencia. 0% de los episodios); 1: Baja frecuencia (presencia entre el 1% y el 24% de los episodios); 2: Frecuencia media (presencia entre el 25% y el 49% de los episodios); 3: Alta frecuencia (presencia en más del 49% de los episodios).

ANEXO 3

HOJAS PARA LA TRANSCRIPCIÓN Y EL ANÁLISIS DE LA HISTORIA
DEL TEST PROYECTIVO DE LA FAMILIA DE LOS OSOS
(DESDE EL SOFTWARE PARA EL ANÁLISIS INFORMATIZADO)

HOJA DE TRANSCRIPCIÓN DE LA HISTORIA

TEST PROYECTIVO DE LA FAMILIA DE LOS OSOS

G. Iandolo, G. Esposito & P. Venuti (2011)

Código:

Género:

Fecha de nacimiento:

Fecha de administración del test:

Edad (años, meses, días):

Edad (en meses):

Composición del núcleo familiar:

Clase escolar:

Lugar de administración:

Profesión del entrevistador:

Motivación de la consulta:

Notas:

FASES DE ADMINISTRACIÓN DE LA FAMILIA DE LOS OSOS

Fase	Duración	Tarea
Primera sesión	5 minutos	Juego con el material de la Familia de los Osos
Segunda sesión	5 minutos	Juego con el material de la Familia de los Osos
Tercera sesión	5 minutos	Narración de una historia sobre la Familia de los Osos con un comienzo, una parte central y un final

SÍMBOLOS DE TRANSCRIPCIÓN

A	N	//	1. 2. 3.	(...)
Administrador	Niño	División de las proposiciones	División de los episodios	Fuera de tema

PRIMERA SESIÓN

A:

N:

SEGUNDA SESIÓN

A:

N:

TERCERA SESIÓN – HISTORIA FINAL

A:

N:

HOJA DE ANÁLISIS DE LA HISTORIA

SISTEMA INTEGRADO DE LA FAMILIA DE LOS OSOS

G. Iandolo, G. Esposito & P. Venuti (2011)

ASPECTOS FORMALES DE LA HISTORIA

Narración en primera o tercera persona

Número de palabras

Número de proposiciones fuera de tema

Número de proposiciones

Número de episodios

UTILIZACIÓN DE PERSONAJES Y LUGARES

Introducir, por cada episodio, el personaje y donde se encuentra: IN= dentro la casa; OUT= fuera de la casa; F= en un lugar imaginario; UNC= en un lugar no claro. Por ejemplo: papá (IN), mamá (OUT); pato (F); conejo (UNC)											
Episodio	Mamá	Papá	Hijo	Hija	Familia	Médico	Policía	Pato	Conejo	Personaje Imaginario	Personaje no claro
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											

Episodio	Mamá	Papá	Hijo	Hija	Familia	Médico	Policía	Pato	Conejo	Personaje Imaginario	Personaje no claro
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
36											
37											
38											
39											
40											
41											
42											
43											
44											
45											
46											
47											
48											
49											
50											
51											
52											
53											
54											
55											
56											
57											
58											
59											
60											
61											
62											
63											
64											
65											

ESTRUCTURA NARRATIVA

	Presencia = 1/ Ausencia = 0	Número del episodio/s
Frase de introducción		
Protagonista		
Ambientación temporal		
Ambientación física		
Conclusión		
Conclusión a largo plazo		

ACONTECIMIENTOS PROBLEMÁTICOS CON SOLUCIÓN

	Frecuencia	Número del episodio/s
Acontecimientos problemáticos con solución positiva implícita		
Acontecimientos problemáticos con solución positiva explícita		
Acontecimientos problemáticos con solución negativa		

ACONTECIMIENTOS PROBLEMÁTICOS SIN SOLUCIÓN

	Frecuencia	Número del episodio/s
Acontecimientos problemáticos sin solución		

COHESIÓN NARRATIVA

	Nivel 0-11
Índice de Cohesión Narrativa	

RELACIONES POSITIVAS

	Frecuencia	Número del episodio/s
Relaciones positivas entre padres e hijos		
Relaciones positivas entre hijos		
Relaciones positivas entre padres		
Relaciones positivas con personajes externos		

RELACIONES NEGATIVAS

	Frecuencia	Número del episodio/s
Relaciones negativas entre padres e hijos		
Relaciones negativas entre hijos		
Relaciones negativas entre padres		
Relaciones negativas con personajes externos		

CONDUCTAS DE LOS PERSONAJES

	Frecuencia	Número del episodio/s
Conductas adaptativas		
Conductas agresivas		
Rechazo de reglas		
Sentido de culpa		

RESULTADOS DE LA HISTORIA

SISTEMA INTEGRADO DE LA FAMILIA DE LOS OSOS

G. Iandolo, G. Esposito & P. Venuti (2011)

Código

Género

Edad en años

Grupo edad

Narración en primera o tercera persona

Personaje de la historia más utilizado

Personaje de la historia menos utilizado

ASPECTOS FORMALES DEL CUENTO

Punt. Directa

Punt. Z

Proposiciones fuera de tema

Proposiciones

Episodios

Estructura

Cohesión

Problemas solucionados

AMBIENTACIÓN DE LOS PERSONAJES DE LA HISTORIA

Punt. Directa

Punt. Z

Interior de la casa

Exterior de la casa

Lugares de fantasía

Lugares no claros

UTILIZACIÓN DE LOS PERSONAJES	Punt. Directa	Punt. Z
Mamá		
Papá		
Personajes no claros		
Utilización de la familia		
Hijo		
Hija		
Médico		
Policía		
RELACIONES POSITIVAS	Punt. Directa	Punt. Z
Relaciones positivas totales		
Relaciones positivas con personajes externos		
PROBLEMAS NO SULUCIONADOS Y RELACIONES NEGATIVAS	Punt. Directa	Punt. Z
Problemas no solucionados		
Relaciones negativas totales		
CONDUCTAS DE LOS PERSONAJES	Punt. Directa	Punt. Z
Conductas adaptativas		
Conductas agresivas		
Rechazo de reglas		
Sentido de culpa		

BALANCE CONTENIDOS POSITIVOS VS. NEGATIVOS	Balance
Problemas solucionados positivamente Vs. Problemas solucionados negativamente	
Problemas solucionados Vs. Problemas no solucionados	
Relaciones positivas Vs. Relaciones negativas	
Conductas adaptativas Vs. Conductas desadaptativas (Conductas agresivas + Sentido de culpa + Rechazo de reglas)	

